

JOINA ALVES BOMFIM

**O USO DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
contribuições para a construção do texto dissertativo-argumentativo**

Orientador: Prof. Dr. José Bernardino Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2020**

JOINA ALVES BOMFIM

**O USO DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
contribuições para a construção do texto dissertativo-argumentativo**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 4 de dezembro de 2020 com o Despacho Reitoral nº231/2020 de 02 de outubro, com a seguinte composição de Júri:

Presidente

Prof. Doutor António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes

Prof. Doutor Hurry Beefun – Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora Otilia de Sousa– Instituto Politécnico de Lisboa

Vogais

Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.^a Doutora Elsa Estrela - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.^a Doutora Esmeralda Espírito Santo – Investigadora CeiED - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador

Prof. Doutor José Bernardino Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2020

“Não somente os fonemas, as palavras e as articulações sintáticas [...] estão submetidos a um regime de liberdade condicional, já que não podemos combiná-los de qualquer jeito; é todo o lençol do discurso que é fixado por uma rede de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões, maciças ou tênues no nível retórico, sutis e agudas no nível gramatical: a língua afluí no discurso, o discurso refluí na língua, eles persistem um sob o outro, como na brincadeira de mão”
(Barthes, 2007, p. 30)

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe (*in memoriam*).
Ele, ávido leitor, mas que não teve acesso à Escola formal. Ela cursou, na infância, até o segundo ano primário, mas a orfandade e as adversidades advindas dessa condição a privaram de continuar. Ainda assim, ambos foram decisivos para que eu trilhasse o caminho das letras. E como eles, há milhares de brasileiros que esperam viver o sonho dos saberes formais por meio dos filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustenta em todos os momentos e tem me dado forças para não desistir quando tudo fica difícil. Nestes anos de doutoramento, vivi a perda de minha mãe, senti os efeitos das falhas no meu coração, ainda assim, eu pude sentir a presença d'Ele;

Aos meus filhos, Menahem, Ariel e Filipe, que imprimiram sempre maior sentido a minha vida, pelos quais lutei sempre para oferecer o melhor que pude. E eles me compensaram estando sempre ao meu lado, mesmo quando já não precisam do meu cuidado;

Aos meus netinhos, Rebeca, Mateus, Giovana e Fernando, minhas alegrias e ternuras, que aliviam sempre o peso da caminhada e tornam a vida doce e amena;

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Bernardino Duarte, que me conduziu sempre com zelo e paciência diante de minhas limitações. Ele me ajudou a tomar decisões e a encontrar o caminho para desvelar meu objeto de estudo. Muito obrigada mesmo;

A todos os professores do doutoramento com quem pude aprender os meandros da pesquisa, pois foram essenciais para a construção desta tese e para o meu crescimento profissional;

A minha irmã Idalina, cujas perguntas quase diárias lembravam-me sempre de que este trabalho deveria ser concluído, pois a linda cidade de Lisboa me aguardava;

As minhas colegas de trabalho que acompanharam de perto esse caminhar, Vânia, Teodora, Yonara e Nadja, sempre dispostas a discutir sobre educação e a me encorajar quando me sentia vencida pelo cansaço;

Às professoras e aos alunos, sujeitos dessa pesquisa, minha eterna gratidão. Sem eles, eu não teria conseguido.

À Seduc/Ure, na pessoa do Professor e Diretor à época, Jeferson, e da Professora e Assessora Isabel Cristina, que me abriram as portas para o campo de pesquisa. Gratíssima!

RESUMO

Esta tese tem como tema O Uso da Gramática no Ensino de Língua Portuguesa: contribuições para a construção do texto dissertativo-argumentativo. O objetivo é investigar como o uso da gramática pode contribuir para a formação das competências comunicativa e discursiva, com foco na produção do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que, não obstante os avanços teóricos, os alunos saem da Educação Básica com baixa proficiência em Língua Portuguesa e não apresentam as competências básicas para adentrar a Universidade, conforme os resultados demonstrados no Enem. O estudo também visa demonstrar a lógica que permeia as avaliações estandardizadas e apresentar os baixos desempenhos obtidos pelos alunos da rede pública, à medida que avançam na educação básica, o que vem comprovar que é necessário avançar na construção do currículo e nas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, mui especialmente quanto ao uso da gramática. A investigação é exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo de caso, realizado em duas escolas de Ensino Médio da rede estadual, tendo como sujeitos quatro professoras e dez alunos do 3º ano desse nível de ensino, dos quais cinco com maior desempenho e cinco com menor desempenho. Na análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Jean-Michel Adam, uma vez que o corpus da investigação foi constituído das entrevistas das professoras e dos alunos, das quais extraímos as representações discursivas. Também foram analisados textos produzidos pelos alunos. Com base nestas análises, construímos um modelo de contra-argumentação e propusemos um esquema argumentativo para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Currículo. Gramática. Texto dissertativo-argumentativo.

ABSTRACT

This thesis has as its theme The Use of Grammar in Portuguese Language Teaching: contributions to the construction of the dissertative-argumentative text. The goal is to investigate how the use of grammar can contribute to the formation of communicative and discursive competences skills, focusing on the production of the dissertative-argumentative text, since, despite the theoretical advances, students leave Basic Education with low proficiency. In Portuguese and do not have the basic skills to enter the University, as shown by the results in Enem. The study also aims to demonstrate the logic that permeates the standardized assessments and to present the low performances obtained by students from public schools, as they advance in basic education, which proves that it is necessary to advance in the construction of curriculum and teaching methodologies. Portuguese language, especially regarding the use of grammar. The research is exploratory and descriptive, with a qualitative approach. This is a case study, conducted in two high schools in the state, with four teachers and ten students of the 3rd year of this level, of which five with higher performance and five with lower performance. In the data analysis, we used the Textual Analysis of Discourses (ATD), proposed by Jean-Michel Adam, since the corpus of the investigation consisted of the interviews of teachers and students, from which we extracted the discursive representations. Texts produced by the students were also analyzed. Based on these analyzes, we built a counterargument model and proposed an argumentative scheme to produce the dissertative-argumentative text.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Curriculum. Grammar. Essay-argumentative text.

ABREVIATURAS

ATD – Análise Textual dos Discursos

Ana – Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ED - Educação Básica

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCEMA – Diretrizes Curriculares Estaduais do Maranhão

GD - Gramática Descritiva

GI – Gramática Internalizada

GN – Gramática Normativa

GT – Gramática Tradicional

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

OC – Orientações Curriculares

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudante

PPP – Projeto Político Pedagógico

RD – Representação Discursiva

RE – Responsabilidade Enunciativa

RD – Representação Discursiva

Rds – Representações Discursivas

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

Introdução.....	14
Capítulo 1 – Contextualização.....	18
1.1. O Desempenho dos Alunos na Redação do Enem.....	21
1.2. Fatores de contexto dos inscritos: renda e escolaridade dos pais	27
1.3. O currículo: conceitos e implicações na formação e no desempenho dos alunos	28
1.3.1. Afinal, o que é mesmo currículo?	29
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico	33
2.1. Os Pressupostos Teórico-Metodológicos das Orientações para a Construção do Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Brasileiro.....	34
2.2. A Análise Textual dos Discursos (ATD): uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa	44
2.2.1. A Sequência Argumentativa.....	47
2.2.2 A Sequência Descritiva	53
2.2.3. A Representação Discursiva (RD)	54
2.3. A Gramática: conceito, tipos e controvérsias	56
Capítulo 3 - Metodologia da Recolha de Dados	66
A pergunta de partida	67
Objetivo Geral.....	67
Objetivos Específicos	67
As hipóteses da pesquisa.....	67
Os sujeitos da pesquisa	68
A pesquisa quanto aos fins e à abordagem	68
O Método: a Análise Textual dos Discursos (ATD)	70
Os procedimentos da pesquisa	71
As técnicas de recolha e de análise dos dados	72
A análise das representações discursivas	74
A análise dos textos dos alunos	75
Ainda quanto aos Procedimentos	79
Capítulo 4: O Contexto das Escolas.....	81
4.1. A primeira escola: O Centro de Ensino Médio I	82
4.2. Histórico e Construção do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio I.....	86
4.2.1. As aulas da professora Violeta	87
4.2.1.1. Reflexão sobre a aula observada.....	89
4.3. A segunda Escola: Centro de Ensino Médio II.....	93
4.4. Histórico e Construção do Projeto Político Pedagógico.....	94
Capítulo 5 – Análise dos Dados e Reflexão.....	97
5.1. O Currículo de Língua Portuguesa: a análise do Plano de Curso do 3º ano do Centro de Ensino Médio I.....	98

5.1.1. O Currículo de Língua Portuguesa: a análise do Plano de Curso do 3º ano do Centro de Ensino Médio II	103
5.2. Articulação da Gramática Internalizada (GI) às Gramáticas Formais	106
5.3. Utilização da Gramática Normativa.....	112
5.4. Ensino e aprendizagem da norma padrão	115
5.5. Dificuldades do aprendizado da norma padrão	117
5.6. Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão sociopragmática e discursiva	118
5.7. Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão gramatical/linguística	120
5.8. A percepção dos alunos sobre o ensino da gramática normativa na visão das professoras.....	121
5.9. Representações Discursivas dos Alunos	122
5.9.1. As entrevistas com os alunos de melhor e de menor desempenho	122
5.9.1.1. Alunas com melhor desempenho	122
5.9.1.2. Alunos com menor desempenho	129
5.9.3. Comparativo entre as entrevistas das professoras e dos alunos	133
5.10. Análise da Competência Textual dos Alunos com Maior e Menor Desempenho	135
5.10.1. Textos avaliados como de melhor desempenho	135
5.10.2. Textos avaliados como de menor desempenho	140
5.10.3. Os novos textos conforme o esquema proposto	143
Capítulo 6 – Sugestões de Uso da Gramática no Ensino de Língua Portuguesa.....	148
Considerações Finais.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
APÊNDICES.....	I
Apêndice A: Análise das Representações Discursivas das Professoras.....	II
Apêndice B: Análise das entrevistas dos alunos com melhor desempenho	XVII
Apêndice C: Análise das entrevistas dos alunos com menor desempenho	XXVII
Apêndice D: Textos sobre Suicídio com Proposta de Contra-Argumentação	XXXIV
Apêndice E: Textos elaborados conforme o esquema proposto.....	XXXVI
Apêndice G: Exemplos de trabalhos utilizando modelos.....	XLI
ANEXOS	XLIII
Anexo A: Plano de Curso do Centro de Ensino Médio I	XLIV
Anexo B: Plano de Curso do Centro de Ensino Médio II.....	XLVIII
Anexo C: Textos sobre Suicídio produzidos pelos alunos do Centro de Ensino Médio II.....	L
Anexo D: Textos sobre Ideologia de Gênero produzidos pelos alunos do Centro de Ensino Médio II	LVI
Anexo E: Quadro Resumo das Funções dos Articuladores Textuais	LXIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1:	Competências a serem apresentadas na redação do Enem.....	22
Quadro 2:	Quantidade de Redações do Maranhão por Faixa de Proficiência.....	25
Quadro 3:	Percentual de Alunos por Faixa de Proficiência.....	26
Quadro 4:	Classificação dos conectivos e dos organizadores e marcadores textuais	51
Quadro 5:	Síntese do <i>Curriculum Vitae</i> das Professoras Entrevistadas.....	68
Quadro 6:	Competências e Categorias das Rds.....	74
Quadro 7:	Taxas Internas de Desempenho Ensino Médio II conforme PPP	95
Quadro 8:	Partes do Plano de Curso do Centro de Ensino Médio 1.....	98
Quadro 9:	Partes do Plano de Curso do Centro de Ensino Médio II	103
Quadro 10:	Competências e Conteúdos do 3º ano do EM do Centro de Ensino Médio II	104
Quadro 11:	Análise das representações discursivas das professoras.....	107
Quadro 12:	1º texto com o tema Suicídio.....	135
Quadro 13:	2º texto com o tema Suicídio.....	138
Quadro 14:	3º texto com o tema suicídio	140
Quadro 15:	4º texto com o tema suicídio	142
Quadro 16:	1º texto produzido conforme esquema proposto.....	144
Quadro 17:	2º texto produzido conforme o esquema proposto	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos.	36
Figura 2: Organização das Atividades de Língua Portuguesa.....	37
Figura 3: Conteúdos Estruturantes de Língua Portuguesa.....	37
Figura 4: Esquema 5 de Adam.....	47
Figura 5: Esquema 22 de Adam.....	48
Figura 6: Esquema 4 de Adam.....	49
Figura 7: Esquema 13 de Adam.....	50
Figura 8: Esquema 10 de Adam.....	55
Figura 9: Esquema 25 de Adam	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Ideb do EF (anos iniciais / redes estadual/municipal/privada/pública)	20
Gráfico 2:	Ideb do EF (anos finais /redes estadual/municipal/privada/pública)..	20
Gráfico 3:	Ideb Ensino Médio (redes estadual/municipal/privada/pública).....	20
Gráfico 4:	Média de Desempenho do Brasil na Redação do Enem.....	24
Gráfico 5:	Média de Desempenho do Maranhão na Redação do Enem.....	24
Gráfico 6:	Incritos com famílias sem renda ou até um salário-mínimo.....	27
Gráfico 7:	Mães sem nenhuma escolaridade ou até à 4ª série (antigo primário)..	27
Gráfico 8:	Pais sem nenhuma escolaridade ou até à 4ª série (antigo primário) ...	28
Gráfico 9:	Desempenho dos Alunos do Centro de Ensino I na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	91
Gráfico10:	Desempenho do Centro de Ensino I em Produção Textual no Enem	93
Gráfico11:	Desempenho do Centro de Ensino II na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Enem.....	96
Gráfico12:	Desempenho do Centro de Ensino II na Redação Enem.....	96

Introdução

Este trabalho investigativo tem como objeto de estudo “O uso da Gramática no Ensino de Língua Portuguesa: contribuições para a produção do texto dissertativo-argumentativo”, analisado a partir dos Planos de Curso das escolas pesquisadas, das representações discursivas das professoras e alunos, e de textos produzidos por estes últimos.

Nosso objetivo foi investigar as contribuições da gramática para a formação das competências comunicativa e discursiva, mais especificamente com relação à produção do texto dissertativo-argumentativo. Tais competências são de grande valia para a entrada dos alunos na Universidade e para a inserção social deles. Isso porque consideramos que em todos os processos produtivos e participativos da vida em sociedade, em que se faz necessário utilizar a língua em suas diversas situações e manifestações, e a gramática constitui-se um eficiente instrumento com que se pode construir visões de mundo, pontos de vista, sonhos, expectativas e aspirações com que se constrói também a própria subjetividade, acionando os seus mais diversos recursos e mecanismos linguísticos. Nessa perspectiva, nossa pergunta de partida foi:

Como o uso da gramática pode contribuir para a formação das competências comunicativa e discursiva dos alunos, no que concerne à produção do texto dissertativo-argumentativo?

Essa pergunta foi ensejada pela reflexão acerca de como a falta dessas competências está correlacionada ao fracasso dos alunos, evidenciado não só pelas avaliações do sistema de ensino brasileiro, mas pela própria sociedade e pelo mercado de trabalho, haja vista o baixo desempenho linguístico que eles apresentam em provas, concursos ou quaisquer situações que exijam um conhecimento maior da língua portuguesa padrão.

O tema é atual e relevante, na medida em que os índices de baixa proficiência dos alunos são comprovados e vêm se mantendo ao longo de anos, o que significa que não temos conseguido avançar em termos práticos no que tange a uma proposta de ensino mais consistente quanto ao enfrentamento dessa questão. Por isso incluímos a análise das representações discursivas de professores e alunos quanto ao ensino e aprendizagem da gramática, assim como dos demais pontos relevantes que contribuem para a formação das competências comunicativa e discursiva dos alunos.

Nesse sentido, o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo produzido pelos alunos constitui um dos pontos que julgamos mais relevantes neste estudo, uma vez que por meio deles foi possível reunirmos evidências necessárias quanto ao processo de construção do texto e uso dos recursos e mecanismos linguísticos inerentes à gramática da Língua Portuguesa

e às competências mencionadas. Isso se fez necessário também porque a redação exigida pelo Enem é dos mecanismos mais eficientes na exclusão dos alunos do acesso ao ensino superior, mas, sobretudo, porque a competência argumentativa é fundamental para a participação cidadã.

Na sistematização do estudo, o primeiro capítulo trata da Contextualização do estudo. Os objetivos são apresentar os resultados do desempenho dos alunos no Enem em na Área de Linguagem e nas redações, bem como alguns fatores do contexto de vida que eles enfrentam no tocante à renda familiar e à escolaridade da mãe e do pai, o que vem a ratificar a necessidade de que novas práticas teórico-metodológicas sejam incorporadas aos currículos de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, trazemos o enquadramento teórico que subsidia a nossa análise dos dados da pesquisa. Nele analisamos as orientações dadas aos professores de Língua Portuguesa, como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Orientações Curriculares Nacionais para O Ensino Médio (OCEN) e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Também apresentamos os conceitos e tipos de gramáticas, na busca de sugestões e proposições quanto a tornar o ensino de língua mais funcional, além de apresentar as controvérsias suscitadas pelo termo gramática.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, no qual refazemos o percurso investigativo que seguimos no desvelamento de nosso objeto. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e fins exploratórios e descritivos, tendo como método de procedimento as pesquisas bibliográfica e de campo, além de um estudo de caso realizado sobre o ano final da Educação Básica no Estado do Maranhão, unidade da federação brasileira, tendo sido a recolha de dados realizada em duas escolas do Ensino Médio. As técnicas utilizadas foram entrevistas, com as quais colhemos as Representações Discursivas (*Rds*) das professoras e dos alunos, a análise dos Planos de Curso de Língua Portuguesa e da produção textual dos alunos e a análise dos textos produzidos pelos alunos. O método de análise utilizado foi a Análise Textual dos Discursos (ATD), que nos proporcionou os meios de articular discurso e seus mecanismos linguísticos de construção tanto para analisar as *Rds* como os textos dos alunos.

O quarto capítulo traz uma caracterização das escolas onde desenvolvemos o estudo, no que concerne à localização e às condições locais e físicas, assim como as condições de funcionamentos e os aspectos observados durante o período de observação e de recolha de dados.

No quinto capítulo, procedemos à análise e reflexão do *Corpus* da Investigação, que compreende a análise dos Planos de Cursos de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio, análise das representações discursivas das professoras e dos alunos e a análise da competência textual destes últimos, verificada em textos produzidos antes e depois de usar um esquema cognitivo que propomos.

No sexto capítulo, finalizamos com sugestões aos professores quanto às formas de uso e aplicação da gramática no ensino de Língua Portuguesa e na produção do texto dissertativo-argumentativo, mas que também podem ser utilizado em qualquer gênero e tipo textual, haja vista que consiste em estratégias de utilizar as mais diversas formas, recursos e mecanismos de articulação e significação da língua.

Por fim, procedemos às considerações finais em que apresentamos as conclusões da investigação, dificuldades, motivos que ensejam a continuidade de estudo da temática e nas quais manifestamos a esperança de contribuir para dirimir equívocos quanto ao uso da gramática no Ensino de Língua Portuguesa e fazer dela um instrumentos para enriquecer as práticas linguísticas .

É certo que ainda precisamos avançar muito para elevar a proficiência linguística de nossos alunos, mas a luta vale a pena. Nossa esperança é de que este trabalho promova a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e produza aporte teórico e metodológico aos professores para que possam ampliar suas práticas de uso da gramática e de que contribua, efetivamente, como orientação para a formação das competências necessárias à efetiva condição de cidadania tão necessária e almejada por nossos alunos.

Capítulo 1 – Contextualização

No que concerne ao desempenho em Língua Portuguesa, os resultados demonstram que a ampliação do acesso à Escola no Brasil não correspondeu em termos de aprendizagem. O desempenho em língua materna veio a revelar-se um dos componentes mais visíveis na demonstração do fracasso de nossos alunos, o que parece muito contraditório, afinal, é por meio dessa língua que nossos alunos constroem suas representações e visões de mundo e é por meio dela que eles se expressam nas mais diversas instâncias comunicativas.

A prova cabal de que nossos alunos não são proficientes efetiva-se a partir de 1990, quando foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no Brasil. Esse sistema é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, com a finalidade de avaliar a educação básica. O Saeb abrange três tipos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

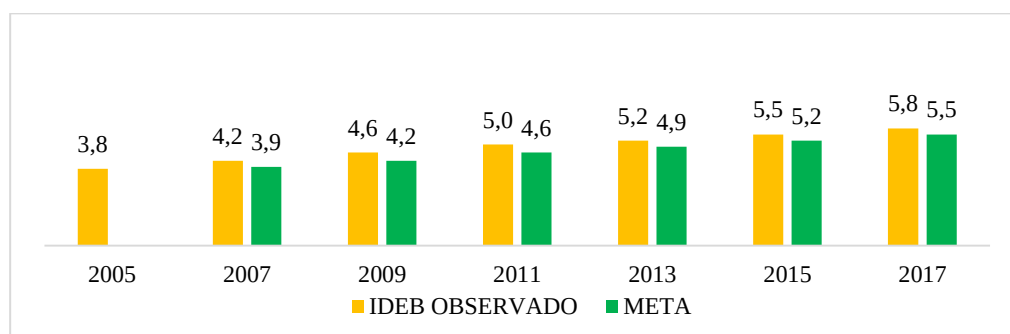
A Aneb avalia de maneira amostral alunos matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tanto em áreas urbanas quanto rurais. A Anresc, também chamada de Prova Brasil, realiza uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Já a ANA consiste em avaliar de forma censitária alunos do 3º ano do Ensino Fundamental quanto aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática, considerando também as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, conforme Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (MEC-Inep).

Em 2007, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na composição desse índice, as notas estabelecidas obedecem a uma escala de zero a dez, e levam em conta a aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Para se calcular o indicador, consideram-se os dados da aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, Saeb e Prova Brasil. A finalidade é evoluir e atingir o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil.

No que tange aos resultados, o Ensino Fundamental nos anos iniciais vem superando todas as metas projetadas desde 2007. Contraditoriamente, isso não vai acontecer em todos os níveis da educação básica, o que faz com que nos questionemos: Em que ponto do percurso

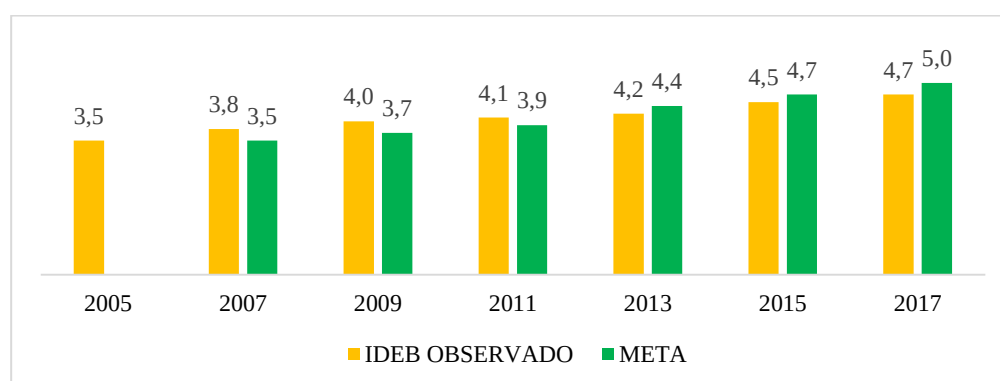
educativo desses alunos foi sendo comprometido o processo de ensino e aprendizagem? Por que os alunos, conforme os resultados do Ideb, demonstram as competências básicas nos anos iniciais, mas, nas etapas subsequentes, essas competências não são constatadas? Vejamos, então, os resultados de cada nível em relação ao cumprimento das metas.

Gráfico 1 – Ideb do EF (anos iniciais / redes estadual/municipal/privada/pública)



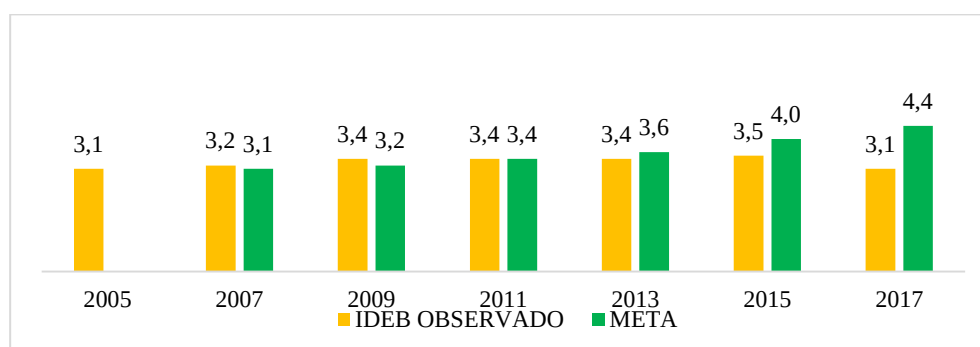
Fonte: Mec/Inep

Gráfico 2 – Ideb do EF (anos finais / redes estadual/municipal/privada/pública)



Fonte: Mec/Inep

Gráfico 3 – Ideb Ensino Médio (redes estadual/municipal/privada/pública)



Fonte: Mec/Inep

Especificamente quanto Ensino Médio, os resultados demonstram que não vimos alcançando as metas estabelecidas. Além disso, desde 1998, quando o Ensino Médio passou a submeter-se também a outra forma de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),

realizado com alunos ao final do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, vimos apresentando, igualmente, resultados pouco satisfatórios.

Um dos grandes problemas quanto a isso é que, atualmente, os resultados desse exame são utilizados para o acesso ao ensino superior por cerca de 500 universidades. Também são utilizados para concorrer a bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (Prouni) e para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Para ter acesso a este último, faz-se necessário que o aluno atinja, no mínimo, 450 pontos, e tanto as universidades públicas quanto as universidades privadas utilizam esses resultados como critério, atualmente, considerados como regras de concorrência para o desempate de vagas.

Em vista disso, o Enem tornou-se um exame quase obrigatório, uma vez que o desempenho obtido no exame pelos alunos é condição obrigatória de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e de acesso a alguns benefícios como bolsas integrais ou parciais nas IES particulares.

Em 2010, o Mec criou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), cuja função é classificar os participantes de acordo com suas notas e cursos para os quais se inscrevem para destiná-los às universidades onde houver vagas. Estes se inscrevem com a mesma senha com participam do Enem. A partir daí, prova passou a ter 180 questões de múltipla-escolha, às quais o MEC denomina de objetivas, distribuídas igualmente em 45 questões entre quatro áreas de conhecimento: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; Área de Ciências Exatas e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além das questões concernentes a cada área, o aluno também produz uma redação, cuja tipologia é dissertativo-argumentativa e é nesse quesito que a situação vem mostrando-se mais grave.

1.1.O Desempenho dos Alunos na Redação do Enem

O Mec disponibiliza os desempenhos dos alunos no Enem desde 1998. São 20 anos de avaliação, nos quais se mantém uma média de resultados insatisfatórios quanto à proficiência linguística dos alunos brasileiros. Julgamos importante fazer uma demonstração do desempenho obtido pelos alunos participantes na produção textual, a chamada redação, desde quando a seleção passou a ser unificada por meio do SisU. A escolha desse marco temporal deveu-se ao fato de o exame ter assumido, a partir daí, maior relevância no acesso às Universidades públicas conforme já referimos e essa produção do texto ter-se revelado um dos fatores que mais diminui as chances dos alunos de obterem sucesso no Enem.

Com o objetivo de oferecer a professores, gestores, pesquisadores e ao público em geral informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos e sobre o desempenho deles nas avaliações de forma mais pormenorizada, em 2015, o Inep elaborou um Relatório Pedagógico sobre o Enem 2011/12. Esse documento também explicita o que corresponde à construção de cada uma das competências requeridas pelo exame, conforme passaremos a referir.

Como nossa ênfase incorreu no uso gramática e seus contributos para a produção do texto dissertativo-argumentativo, tipo de texto exigido pelo Enem, começamos por expor as orientações e requisitos para a produção desse texto no exame. Assim, conforme a Cartilha do Participante do Enem, o que se requer deles é:

“A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos.” (Brasil, 2017, p. 7)

Essas orientações são acompanhadas do seguinte esquema: *tema – tese – argumentos – proposta de intervenção*. Para a elaboração do texto dissertativo-argumentativo, o participante deve obedecer ao esquema nessa ordem sequencial e demonstrar a mobilização de cinco competências requeridas no ato de redigir e que se constituem a chave dos critérios de correção, conforme dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1: Competências a serem apresentadas na redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	200 pontos
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	200 pontos
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	200 pontos
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	200 pontos
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	200 pontos
Total de pontos		1000 pontos

Fonte: Mec/Inep

Cada uma dessas competências está interrelacionada aos seguintes eixos cognitivos:

“I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações

concretas, para construir argumentação consistente. V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” (Mec/Inep, 2018, p.1)

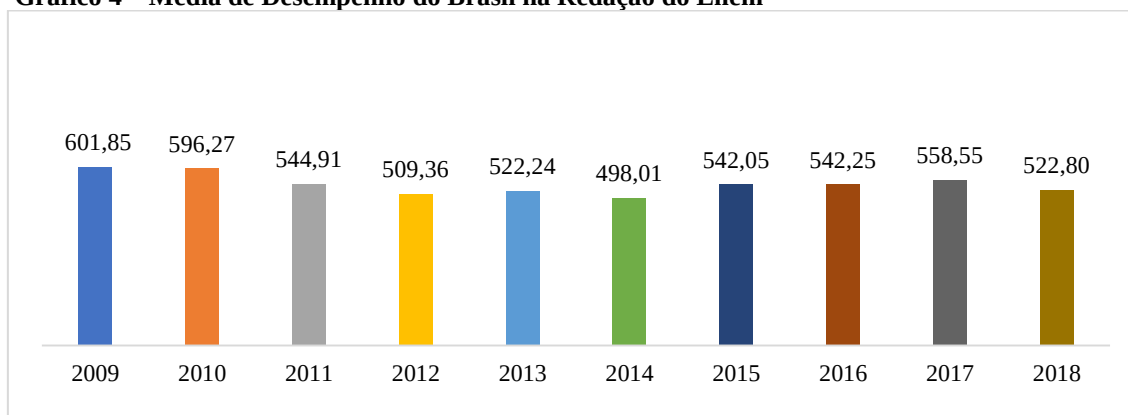
No tocante à Competência 1, implica o domínio da norma padrão da Língua Portuguesa, pertencente ao Eixo Cognitivo I do exame, que é Dominar Linguagens (DL); quanto à Competência 2, diz respeito à compreensão que o aluno deve demonstrar do tema, assim como à aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimentos para desenvolver o texto dissertativo-argumentativo, estando, portanto, relacionada ao eixo cognitivo Compreender Fenômenos (CF); a competência 3 diz respeito à capacidade de avaliar, selecionar, relacionar e organizar informações, o que está implicado pelo eixo cognitivo Enfrentar Situações-Problema (SP); a quarta competência, por sua vez, diz respeito à capacidade do aluno de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos destinados à construção da argumentação, o que está no âmbito do eixo cognitivo IV, Construir Argumentação (CA). Mas a segunda parte desse eixo corresponde à competência discursiva, que é concernente à competência 3. Por fim, a competência 5, que diz respeito à elaboração de proposta, corresponde ao eixo cognitivo V, e, segundo o Mec, trata-se de uma proposta inovadora para incentivar o respeito a valores humanos, e também à diversidade cultural.

Esta inter-relação entre eixos-cognitivos é de grande relevância para os professores até para que percebam as perspectivas linguística e discursiva envolvidas na correção, esta última enriquecida pelo conhecimento de mundo e domínio de conceitos, de modo que se constituem um direcionamento para a elaboração das atividades de Língua Portuguesa e para a construção do texto dissertativo-argumentativo.

O valor total da redação equivale a 1.000 pontos, todavia a média de desempenho dos participantes, na maioria das vezes, mesmo arredondada não chega a 55% desse valor. E o fato de a quantidade mínima de pontos para adentrar as IES ser de 450 (45%) pontos não significa que sejam suficientes para enfrentar a concorrência bem superior ao número de vagas.

Os resultados que passamos a apresentar são do recorte temporal de 9 anos para o Brasil e de 8 anos para o Maranhão, período correspondente à criação do Sisu. Todos os dados aqui utilizados foram extraídos das sinopses estatísticas que o Mec disponibiliza com diversos indicadores por nota, assim como fatores de contexto que envolvem renda, escolaridade, entre outros. No que diz respeito ao ano de 2018, os resultados foram publicados apenas com relação ao Brasil como um todo em um documento denominado Press Kit-Enem-Resultados 2018, mas não foram publicados os resultados por unidade da federação, de modo que não obtivemos dados com relação ao Estado do Maranhão em 2018. Os resultados são os seguintes:

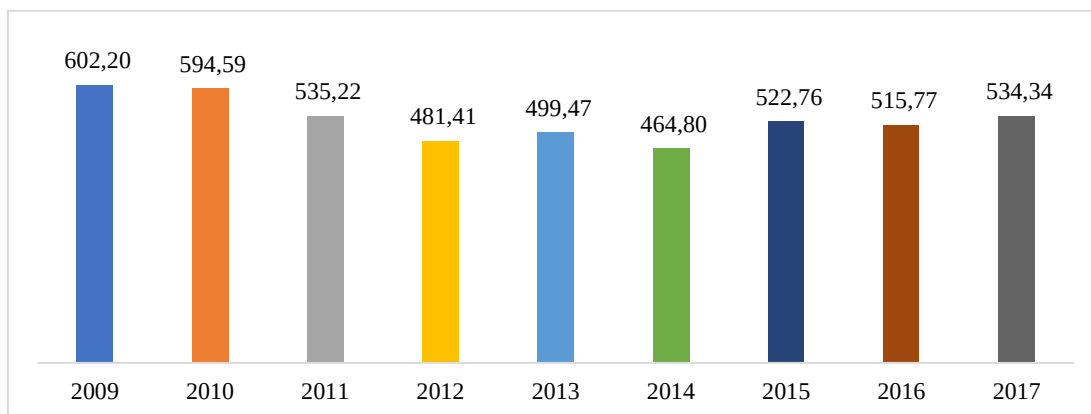
Gráfico 4 – Média de Desempenho do Brasil na Redação do Enem



Fonte: Mec/Inep

Se extrairmos a média das médias dos períodos, obteremos 543,83. Vamos perceber que os resultados permanecem praticamente inalterados com exceção de 2009, quando o desempenho se mostrou acima de 50%. O fato é que o Brasil vem apresentando resultados que, procedendo a um arredondamento, equivalem praticamente à metade da nota máxima. Com relação ao Estado do Maranhão, se também extrairmos a média das médias, obteremos um resultado de 527,84 ao longo do período analisado, o que não difere muito do país, apenas se mostra um pouco mais insatisfatório, conforme podemos constatar:

Gráfico 5 - Média de Desempenho do Maranhão na Redação do Enem



Fonte: Mec/Inep

Alguns alunos são excluídos pelo fato de suas redações não conseguirem obter pontuação seja por não obedecerem aos critérios de elaboração ou por terem sido entregues em branco. Conforme o Mec, dentre as redações corrigidas em 2018, o portal do Inep afirma:

“Também foram apresentados os números de redações nota zero e nota 1000. Ao todo, 55 participantes obtiveram a nota máxima e 112.559 (2,73%) zeraram a prova dissertativa. O número de notas zero é bem menor que o de 2017. Os principais motivos para nota zero no Enem 2018 foram: redações em branco (1,12%), fuga ao tema (0,77%) e cópia do texto motivador (0,36%).” (Brasil, 2019)

Esses critérios para zerar as redações vêm-se mantendo no Enem, mas, em duas décadas, esses resultados que se constituem um diagnóstico para as Escolas e para o delineamento de políticas de enfrentamento não parecem ser considerados. É certo que as competências para a produção textual são muito claras e específicas, mas nenhuma modificação nos currículos ou nas metodologias de ensino parece ter ido ao encontro daquilo que é melhor para os alunos em termos de aprendizagem. E, além dessas competências, o Enem apresenta as matrizes de referência com as competências que os alunos devem dominar por áreas de conhecimento para que se submetam às avaliações. Essas matrizes apresentam os eixos cognitivos de competências a que já nos referimos, que são comuns para todas as áreas e que, no tocante à redação, abrangem as competências a serem mobilizadas na redação.

No caso específico do Estado do Maranhão, procedemos ao levantamento por faixa de proficiência e percebemos um declínio no que diz respeito principalmente à nota máxima, ainda que consideremos que tem havido um aumento no número de redações. Os resultados que apresentamos são concernentes ao período de 2009 até 2017:

Quadro 2: Quantidade de Redações do Maranhão por Faixa de Proficiência

ANO	MARANHÃO - FAIXA DE PROFICIÊNCIA NA REDAÇÃO ENEM											TOTAL DE REDAÇÕES ANO
	[0 - 100)	[100- 200)	[200- 300)	[300- 400)	[400- 500)	[500- 600)	[600- 700)	[700- 800)	[800- 900)	[900- 1.000)	[1.000]	
2009	-	-	1.037	5.555	12.560	19.268	19.884	13.796	7.064	2.478	264	81.906
2010	-	-	1.009	7.270	19.301	32.360	32.994	20.693	8.376	2.023	108	124.134
2011	172	1.285	6.282	16.368	32.868	39.204	29.643	14.131	6.347	1.526	151	147.977
2012	132	2.214	11.667	28.388	36.910	30.543	18.233	9.001	4.091	1.440	59	142.678
2013	171	1.990	10.476	27.739	43.145	41.189	25.808	11.272	4.930	1.791	10	168.521
2014	284	3.627	24.943	41.710	42.907	43.564	26.307	10.918	4.377	1.205	4	199.846
2015	70	733	4.770	23.325	50.413	65.595	34.101	12.666	4.802	1.590	1	198.066
2016	84	900	6.332	28.958	60.899	75.502	34.805	13.358	5.313	2.182	1	228.334
2017	35	346	4.172	18.910	45.259	61.959	36.868	12.847	5.251	1.993	-	187.640

Fonte: Mec/Inep

De 2013 até 2017, o número de alunos que alcançou o nível máximo de proficiência em relação ao total de redações corrigidas, ou seja, a nota 1.000, é quase insignificante em relação ao total de redações corrigidas. Além de haver um declínio a cada ano, de 2009 a 2017, neste último, nenhum aluno alcançou a pontuação máxima. Por outro lado, o percentual de redações na faixa mínima de proficiência é bastante significativo se comparado ao de proficiência máxima. Isso significa que nossos alunos que se submetem ao Enem não formaram as competências necessárias para serem proficientes na própria língua materna, considerando a média em torno de 50%.

Quadro 3: Percentual de Alunos por Faixa de Proficiência

PERCENTUAL DE ALUNOS NAS FAIXAS MÁXIMA E MÍNIMA DE PROFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AO TOTAL DE REDAÇÕES CORRIGIDAS			
Ano	Total de Redações	Faixa Máxima	Faixa Mínima
2009	81.906	0,3223%	-
2010	124.134	0,0870%	-
2011	147.977	0,1020%	11,623%
2012	142.678	0,0414%	9,252%
2013	168.521	0,0059%	10,147%
2014	199.846	0,0020%	14,211%
2015	198.066	0,0005%	3,534%
2016	228.334	0,0004%	3,679%
2017	187.640	0,0000%	1,865%

Fonte: Mec/Inep

Ao estabelecermos o comparativo, podemos perceber que a diferença entre esses percentuais é significativa, embora se perceba uma diminuição no número de redações na faixa mínima em 2017. Essa é uma situação que precisa ser enfrentada com urgência. É um desafio na construção do currículo de Língua Portuguesa sob todos os aspectos, seja no que diz respeito aos objetos de conhecimento, às metodologias utilizadas, à gestão da sala de aula, às mais diversas atividades a serem promovidas na/pela escola.

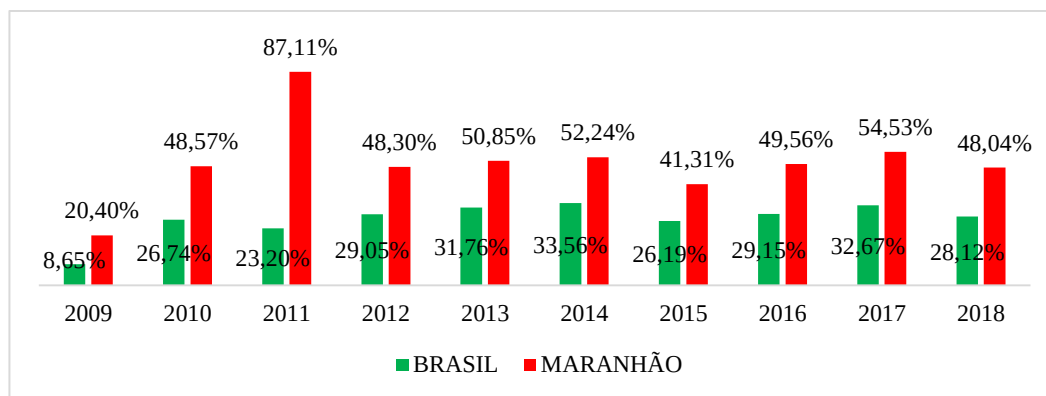
Essa necessidade torna-se mais evidente quando consideramos, pelo menos dois fatores: a escolaridade dos pais e o fator renda, quando vamos observar a realidade de famílias que correm o risco de perpetuar a situação de pobreza a que vêm sendo, historicamente, submetidas. Muitas delas com pouca ou nenhuma instrução formal veem seus filhos completarem o percurso da Educação Básica e colocam nesse fato toda a esperança de que eles consigam quebrar esse ciclo de falta de conhecimento e de pobreza.

Mas se no Brasil, como um todo, esta é uma realidade difícil, no contexto do Maranhão, unidade da federação, onde desenvolvemos nossa pesquisa, os indicadores de renda mostram-se ainda mais preocupantes e a educação, conquanto não seja redentora, é um dos pilares e instrumentos que permitem mudança de *status quo*, no sentido de transformar as vidas desses alunos em vidas melhores. Por tudo isso, consideramos por bem levantar alguns pontos quanto à renda e a escolaridade dos pais de nossos alunos.

1.2. Fatores de contexto dos inscritos: renda e escolaridade dos pais

Levando em conta o total de inscritos no Exame, procedemos ao levantamento por renda dos inscritos cujas famílias não possuem nenhuma renda ou ganham até um salário-mínimo por mês:

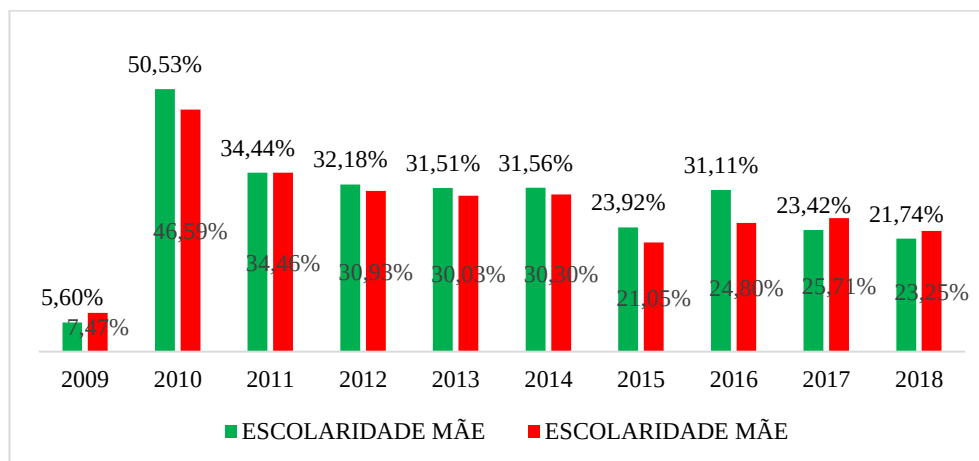
Gráfico 6: Inscritos com famílias sem renda ou até um salário-mínimo



Fonte: Mec/Inep

Com relação à escolaridade dos pais, levantamos separadamente, também em relação ao total de inscritos, o percentual de mães e de pais sem escolaridade ou que cursaram apenas até a 4ª série (antigo primário) no Brasil como um todo e no Maranhão em específico:

Gráfico 7: Mães sem nenhuma escolaridade ou até à 4ª série (antigo primário)

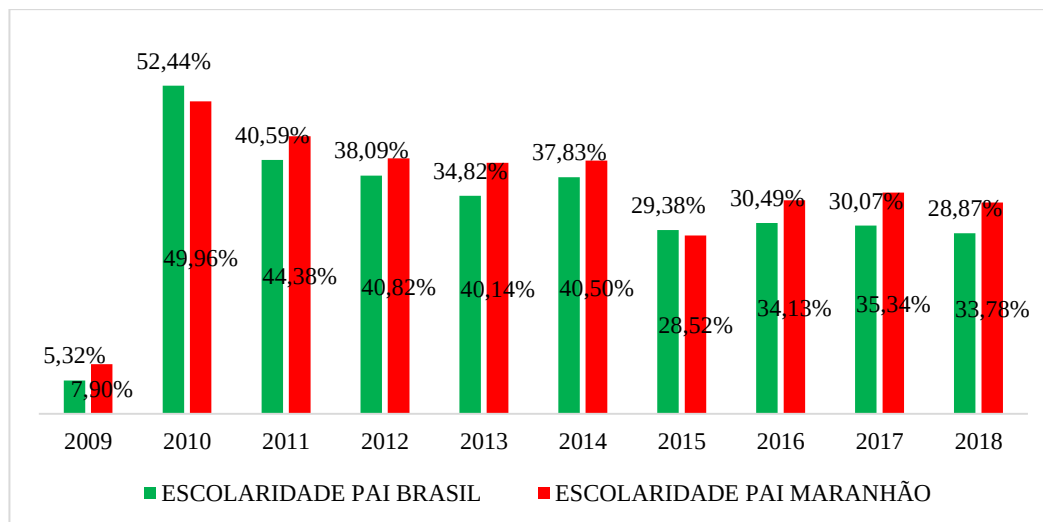


Fonte: Mec/Inep

No que diz respeito à escolaridade das mães, as diferenças entre o Brasil como um todo e o Maranhão não se mostram significativas quanto às diferenças, pois mesmo em Estados mais avançados economicamente, o acesso à educação formal das mães é muito semelhante. Também demonstra que a realidade maranhense nesse aspecto não destoa do Brasil, ao contrário, mostra-se em alguns anos até menor como é o caso de 2012 a 2016. Poderíamos até inferir que isso envolveu a questão de gênero, mas, ao verificarmos os percentuais de escolaridade dos pais, vamos perceber que não é essa a questão, mas socioeconômica.

Vejamos, então, a escolaridade dos pais. Nesse caso, o procedimento adotado foi o mesmo, consideramos aqueles sem nenhuma escolaridade e aqueles com até a 4ª série (antigo primário) em relação ao total de alunos inscritos:

Gráfico 8: Pais sem nenhuma escolaridade ou até a 4ª série (antigo primário)



Fonte: Mec/Inep

Face a todas essas questões, acrescentamos que nossa preocupação com relação ao Ensino Médio decorre do fato de que ele é o portal de saída da Educação Básica, do qual o aluno deve sair portando um conjunto de competências seja para o prosseguimento dos estudos seja para a entrada no mercado de trabalho, haja vista a condição socioeconômica de grande parte das famílias. Todavia são muitos fatores envolvidos, pois tanto o conceito de competências, quanto outros que permeiam as práticas dos professores ainda não são muito claros.

O que ocorre é que a reforma da educação brasileira ocorreu há mais de vinte anos, mas muitas das concepções e pressupostos que a embasaram não foram compreendidos. Dentre estes, destacamos a formação do currículo para Ensino Médio, mui especialmente, quanto à Língua Portuguesa. Consideramos, por isso mesmo, ser importante discorrermos sobre o que significa currículo e como este pode definir a trajetória e a identidade desse nível de ensino, assim como dos demais. Passamos, então, aos conceitos básicos e às implicações do currículo no sucesso ou insucesso dos alunos.

1.3. O currículo: conceitos e implicações na formação e no desempenho dos alunos

Os sistemas de ensino, especialmente de países periféricos, adentraram o século XXI com bastantes desafios, é o que acreditamos, sobretudo, no que tange à escolha e à definição de um currículo que superasse o fracasso e as controvérsias que cercaram a educação e o ensino no

que diz respeito ao que ensinar e aos significados de educar ou de pessoa educada. Nossa crença nesse fato apoia-se, também, na seguinte assertiva:

“A esfera atual da educação é uma das parcelas da política que concentra o maior número de análises e debates – mais inflamados e polarizados. São muito frequentes as notícias que aparecem com certa periodicidade nos meios de comunicação sobre o valor e a adequação do que acontece na sala de aula, sobre a pertinência ou não das funções do sistema de educação às necessidades reais e atuais. (Santomé, 2013, p. 183)

Nesse processo, o currículo pode ser uma das formas mais efetivas de exclusão e discriminação dos alunos. Embora as novas propostas curriculares construídas no final do século XX tragam discursos de educar para a vida, ou alusivos a uma educação transformadora, entre outros, ao que tudo indica, no caso brasileiro, por exemplo, não conseguiram superar as dificuldades demonstradas pelos alunos conforme já referimos.

No Brasil, a LDB 9.394/96, as DCN para a Educação Básica em 1998 e a produção de novos parâmetros para o ensino das áreas do conhecimento, fatos que deram início à Reforma da educação brasileira, não corresponderam às expectativas dos brasileiros ou não foram suficientes para viabilizar um novo projeto de educação que de fato fosse capaz de produzir melhores resultados. O que fica evidente é que:

“Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público.” (Arroyo, 2010, p. 1382)

Assim sendo, é importante entendermos os principais pontos que envolvem a definição de currículo, a começar por entender o que de fato ele significa.

1.3.1. Afinal, o que é mesmo currículo?

Ressaltamos, inicialmente, que a definição de currículo não é unânime, pois não são poucas as controvérsias acerca do que este é de fato, o que o compõe, a que se destina e como se interliga, permeia e subsidia a ação pedagógica. É preciso entendê-lo, então, desde a etimologia, como ponto de partida, até chegarmos às formas como vem sendo concebido do ponto de vista teórico e epistemológico, de modo que ressaltamos:

“Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum* acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pista de corrida, podemos dizer que no curso desta ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (Silva, 2013, p. 15, grifo do autor)

Ora, concebendo o currículo como um instrumento que contribui para a construção da identidade e da subjetividade, pode-se inferir que ele pode transformar-se no centro de muitas

disputas e constituir-se alvo de muitos interesses, inclusive na busca pela hegemonia e pelo consenso em torno daquilo que ele define em termos de princípios axiológicos, valores, ações didático-pedagógicas e teórico-metodológicas. A esse respeito, Young afirma:

“Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: ‘o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola’?”

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto - longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que acompanha a especialização: dizer a verdade em nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões sobre "o que ensinar na escola" constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional”. (2014, p.5)

Ao mencionar os especialistas em currículo, Young não só evidencia a responsabilidade no trato desse instrumento pedagógico, como também traz à baila o papel do especialista em currículo, ou melhor dizendo, os papéis: crítico e normativo. Sobre o papel crítico, ele adverte: “Não se pode ter crítica sem uma tradição. Pensada assim, a teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas, mas não podemos viver sem elas - até anarquistas têm tradições.” (Young, 2014, p.194).

Quanto ao papel normativo, o autor assevera:

“Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um papel normativo. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma ‘boa sociedade’ - em outras palavras, para que estamos educando?”

Aqui, estou preocupado principalmente com o primeiro sentido, o normativo. Trata-se das implicações de nossas análises para o que deveria ser um ‘currículo melhor’. O que está claro para mim é que a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo - dizer aos professores o que fazer - se estiver separada de seu papel crítico.

Do mesmo modo, é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas - críticas não podem ser um fim em si mesmas”. (Young, 2014, p. 194)

Em outras palavras, não é possível separar ambos os papéis, pois podemos incorrer em dois extremos: a norma pura e, portanto, tecnicista e a crítica pela crítica. Antes de tudo, é preciso compreender este alerta de Young sobre o que faz a educação: “capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade.” (Ibidem, p. 196).

É quanto a isso que vimos alertando em relação ao ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da norma padrão a que, certamente, os alunos de classes populares não teriam se não fosse pela Escola. A educação constitui, portanto, uma atividade especializada e o currículo não pode ser diferente como um dos seus elementos constitutivos centrais.

Além disso, um currículo não pode ser compreendido sem se considerar as concepções de sociedade, de homem, de conhecimento e de cultura que devem orientar as práticas educativas. Apreendê-lo no seu funcionamento exige um esforço teórico que deve ser visto como às demais formas de apreensão do real, que não são unânimes nem quanto às concepções, significados e representações.

Nesse sentido, às diversas formas de apreensão do currículo integram-se diversas teorias, que, por sua vez, encaixam-se não apenas no campo epistemológico, mas no campo social. Dessa forma, as concepções de currículo sempre estiveram ligadas a um contexto sócio-histórico e àquilo que se julga mais importante e mais pertinente em um dado momento, assim como quais conceitos traduzem melhor a realidade, enfim, temos as teorias do currículo que, nessa perspectiva, evidenciam uma gama de interesses, logo, estão sempre ligadas a relações de poder, ainda que se atribuam uma neutralidade científica. Silva (2013, p. 16) asseverou que “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade”.

Ainda com relação ao currículo, Silva (Ibidem, p. 17) analisa o currículo a partir de categorias centrais. Assim, a depender da teoria que o apreende em seu funcionamento e das relações que ele estabelece dentro do processo educativo, o autor as subdivide em três grandes grupos, quais sejam: Teoria Tradicionais, Teorias Críticas, Teorias Pós-Críticas.

As Teorias Tradicionais enfatizam o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As Teorias Críticas dão ênfase à ideologia, à reprodução cultural e social, ao poder, à classe social, ao capitalismo, às relações de produção, conscientização, emancipação e libertação, ao currículo oculto e à resistência. Já as Pós-Críticas trazem para o currículo as questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Como se pode perceber, essas teorias vão incorporando as diversas discussões e questões que a sociedade apresenta e que reverberam na educação, na Escola e no currículo, que vai sendo concebido a partir dessa incorporação, que amplia, consideravelmente, o papel da Escola. As questões não são apenas pedagógicas, mas há toda uma problemática social que se faz presente na educação, na Escola e no currículo e isso envolve escolhas, seleções do que deve ser tratado, estudado, ou não, em âmbito escolar. E essas escolhas vão formar identidades e subjetividades.

Nesse contexto, currículo será entendido neste estudo como:

“[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo

associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como currículo da mídia, o currículo da prisão. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. [...]” (Moreira & Candau, 2007, p. 18-19)

Essa centralidade do currículo destacada na assertiva supracitada leva-nos a perceber por que o currículo tornou-se palco de inúmeras discussões nas reformas educacionais ocorridas recentemente no mundo, e, particularmente, no Brasil, o que se pode constatar com os PCN e com os PCNEM. Estes documentos trazem para a educação brasileira novos conceitos, novas propostas, que, à época, provocaram, de certo modo, uma ruptura com as concepções tecnicistas de pensar o processo educativo, mas que, no presente século, já apontam caminhos para novas revisões, visto que à educação escolar incorporaram-se outras lutas e outras disputas para afirmação de identidades e culturas. É necessário também que os compreendamos.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

No Brasil, a Educação está organizada em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), e Ensino Médio.

O Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica no Brasil. E esta, conforme preconiza o Art. 22 da LDB 9.394/96, “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Conforme os PCNEM/Parte I, a finalidade do Ensino Médio é formar o perfil do egresso que:

“[...] está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei:

Art. 35; ‘O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina’.” (2000, p. 18)

Cada finalidade disposta nos incisos de I, II, e III corresponde a uma característica do perfil que esse egresso deve apresentar ao concluir essa etapa e cada uma requer o desenvolvimento de competências e habilidades que requerem conteúdos específicos, aos quais podemos chamar de recursos de competência, se considerarmos que são recursos a serem mobilizados em circunstâncias específicas. Dessa forma, a definição do currículo oficial, estabelecida por meio dos documentos norteadores, deve ter clareza neste sentido, inclusive porque é a partir daí que se constrói a identidade desse nível de ensino. Passemos, então, à compreensão deste currículo.

2.1. Os Pressupostos Teórico-Metodológicos das Orientações para a Construção do Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Brasileiro

Para entender as orientações e os conceitos teóricos que fundamentam o currículo de Língua Portuguesa, comecemos por recorrer àquela concepção de currículo a que nos referimos neste estudo, que o considera, conforme definido por Moreira e Candau, como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Somado a isso, lembremos dos esforços pedagógicos com intenção educativa e passemos àquela parte que norteia as concepções teórico-metodológicas e define o quê e como ensinar os alunos. Não é

nossa intenção discutir as teorias do currículo, mas as orientações para a organização e seleção daquilo que nele devem constar, e mais especificamente, quanto aos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa.

Dado o poder de selecionar e organizar o que deve ser ou não estudado, conforme já referimos, o currículo tornou-se palco de inúmeras discussões nas reformas educacionais ocorridas recentemente no mundo, e, particularmente, no Brasil, o que se pode constatar pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), e demais documentos oficiais no sentido de orientar os professores. Estes documentos trazem para a educação brasileira novos conceitos, novas propostas, principalmente quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Mas eles não definem nenhum conteúdo no sentido estrito do termo. Também consultamos as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (DCEM), na busca de um direcionamento específico às demandas dos professores do Estado com relação ao desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Dada a genericidade dos PCNEM, em 2002, são lançados os PCN+, documento que afirma textualmente: “Esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas [...]” (Brasil, 2002, p. 7). Dentre essas contribuições, inclui-se a explicitação de como articular as competências gerais da Área de Linguagens aos conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes, além de um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação.

Como conceitos estruturantes, o documentos apresenta: “1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital 2. Signo e símbolo 3. Denotação e conotação 4. Gramática 5. Texto 6. Interlocução, significação, dialogismo.” (2002, p. 39). Já as competências gerais são: “1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. 2. Ler e interpretar. 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. 4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.” (id. Ibid., p. 39)

Já as OCEM, também não são muito diretivas, aliás, seguem a genericidade dos PCNEM:

“[...] o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de

atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem. [...]” (Brasil, 2006, p. 36)

A proposta parece ser inovadora demais para professores que vinham pautando suas práticas nas velhas Gramáticas Tradicional (GT) e Normativa (GN) e cujos planos de curso vinham recheados de terminologias específicas da morfologia e da sintaxe. Demais porque, de repente, eles viram adentrar seus mundos termos como gêneros do discurso, sequências textuais, enunciação, enunciado, entre outros, e para que aprendam e incorporem esse novos conceitos e essas novas terminologias, de modo a desenvolverem outras práticas às quais não estavam acostumados nem tinham conhecimento, é necessária uma política sólida de formação continuada da parte do Estado brasileiro. Mas não sabemos o quanto de formação continuada esse mesmo Estado que promove a mudança está disposto a ofertar, nem se os cursos de licenciaturas responsáveis pela formação de professores, que parecem cada vez mais aligeirados, são capazes de estabelecer mudanças substanciais nos profissionais para que desenvolvam práticas transformadoras e não apenas práticas tradicionais.

Vejamos, então, a organização curricular, no que tange aos eixos organizadores das atividades e os procedimentos metodológicos:

Figura 1: Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos

QUADRO 1 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS	
• Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas • Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade • Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta • Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte	Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.
	Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.
	Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.
	Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.

Fonte: OCEM (2006, p. 37)

Figura 2: Organização das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)	
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE	
Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.	
Estratégias textualizadoras: • uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.	
Mecanismos enunciativos • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).	
Intertextualidade • Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não)	
Ações de escrita: • ortografia e acentuação; • construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais); • função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).	

Fonte: OCEM (2006, p.p. 38-39)

Quanto ao Maranhão, em relação ao Ensino Médio, as DCMA (2014) são diretivas e, por que não dizer, prescritivas, quanto aos seguintes aspectos: o que deverá ser aprendido, o que deverá ser ensinado, como deverá ser ensinado e o que avaliar. Recortamos aqui os dois primeiros:

Figura 3: Conteúdos estruturantes de Língua Portuguesa

O que deverá ser aprendido	O que deverá ser ensinado
Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, nas diversas situações de interação social, considerando as condições de produção dos discursos que se inter cruzam na prática social.	Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação: Modos de organização da composição textual; Atividades de produção escrita e leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas; Situações sociais de uso do texto/gênero.
Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos da linguagem, relacionando textos e seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	Estudo do texto literário: Relações entre produção literária e contexto histórico; Movimentos literários no Brasil; Procedimentos de construção e recepção dos textos; Elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; Articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; Relações entre literatura, outras artes e outro saberes.
Utilizar os conhecimentos sobre o sistema linguístico e o funcionamento da linguagem verbal adquiridos por meio da reflexão sobre a Língua Portuguesa para mobilizar os recursos expressivos nas práticas de compreensão de texto.	Estudo dos aspectos linguísticos em diversos textos: Função da linguagem; Recursos expressivos; Variedade Linguística; Elementos de coesão e coerência textual; Estrutura e organização textual; Ortografia; Grau de formalidade; Seleção lexical; Morfossintaxe: função das palavras.
Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	Estudo dos gêneros digitais: tecnologia de comunicação e informação: impacto social: O texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunidade tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das tecnologias.

Fonte: DCMA (2014, p. 41)

Em geral, as DCMA seguem as orientações dos documentos nacionais, mas com maior detalhamento. Quanto ao como deverá ser ensinado, a ênfase é que os professores promovam práticas de leituras de textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros, formulem hipóteses sobre o conteúdo do texto, considerando as condições de produção, especificidade do gênero, finalidade, lugares, interlocutores.

Cabe ressaltarmos que esse mesmo Estado Nacional, assim como o Estado do Maranhão, unidade da federação, que trazem elementos capazes de revolucionar o currículo de Língua Portuguesa com a introdução de novos referenciais que concebem a língua e a linguagem no âmbito de práticas interativas, de significados partilhados, não têm uma política de formação continuada aos professores. Nesse sentido, conforme as OCEN:

“[...] afigura-se relevante, portanto, a construção de uma política de formação que possibilite ao professor investir em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas – linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica. O recurso a esse expediente, sem dúvida, pode permitir que o professor construa uma formação teórica e pedagógica que lhe propicie, numa visão interdisciplinar, compreender seu objeto de ensino e intervir nas realidades com as quais convive em sua atuação docente.” (Brasil, 2006, p. 45)

A pergunta lógica é: a quem cabe estabelecer essa política que não seja o Estado? Por que até o presente momento, com tantos resultados pouco satisfatórios, que podem servir de diagnósticos quanto às maiores dificuldades dos alunos, não há uma política de formação aos professores? Para nós, é difícil conceber que os professores possam fazer isso sozinhos. Afinal, quantos deles não trabalham até 60h semanais e vivem em condições ínfimas que não lhes permitem acesso à literatura específica da disciplina? Isso, aliás, é um problema da carreira quase como um todo no Brasil, baixos salários e carga horária de trabalho exaustiva.

Ainda quanto aos conteúdos, nos PCNEM, a seção que trata de conhecimento aponta os conceitos básicos, ou seja, o referencial teórico que deve subsidiar a prática de ensino dos professores, define as competências e habilidades, mas os conteúdos que devem ser mobilizados para a construção e formação delas, não. Ora, a perspectiva de ensino é muito clara, à medida que vai conceituando linguagem, língua, comunicação, texto, todos são subsidiados por alguma teoria, incluindo teorias da aprendizagem como o sociointeracionismo, teorias do discurso, teorias do texto, da enunciação, análise da conversação, entre outras, algumas das quais veremos a seguir, conforme o quanto se sobressaem nos documentos orientadores.

Antes de demais considerações acerca destas teorias, apresentamos o conceito de linguagem que fundamenta os demais conceitos teóricos adotados pelos PCNEM:

“A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão para qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”. (Brasil, 2000, p. 5)

Essa concepção é claramente sociointeracionista. E começando pelo sociointeracionismo discursivo, este consiste em “[...] ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (Bronckart, 1997, p.13). Também tem como bases Vygotsky (1972); Habermas (1980, 1981) com a Teoria do Agir Comunicativo. Depois, a Teoria da Enunciação, que significa [...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste 1989, p. 82); Bakhtin, com o princípio do dialogismo; as teorias do discurso; e ainda a pragmática linguística, que não pode ser tomada sob uma única perspectiva, mas em três, conforme Maingueneau e Charaudeau (2004 citado por Deusdará, 2013, p. 342):

“A primeira acepção pode designar um componente da linguagem, ao lado do componente semântico e do sintático. Quanto ao caráter disciplinar da pragmática, Charaudeau e Maingueneau (2004) mencionam a posição daqueles que pretendem ver nela uma subdisciplina da linguística¹, à qual caberia a recusa da ideia de que os sentidos seriam provenientes apenas de um conteúdo linguístico, em favor de sua ancoragem no contexto. Entre os diferentes pesquisadores habitualmente inseridos nessa disciplina, ‘todos estão basicamente de acordo sobre o fato de que a interpretação de um enunciado não pode levar em consideração apenas a informação linguística, não contextual’ (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 394). Destaca-se ainda uma terceira acepção do termo, ao caracterizar uma dada concepção de linguagem que não nega sua dimensão representacional, mas acentua seu caráter de intervenção sobre o mundo.”

Em especial, ainda destacamos a ênfase à Sociolinguística “[...] área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.” (Cezario; Votre, 2011, p. 141). Ainda conforme os autores, a sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas, o que não se pode desconsiderar na análise linguística.

Por sua vez, as avaliações de que vínhamos tratando, e cujos resultados apresentamos, constituem a materialidade da baixa proficiência linguística dos alunos brasileiros. Mas a elaboração das provas aplicadas pelo exame que nos proporcionou os números, o Enem, é feita com esses mesmos fundamentos teóricos que, reiteramos, precisam ser e estar muito claros aos professores de Língua Portuguesa, mui especialmente quanto à operacionalização. Isso é imprescindível para o ensino da língua sob uma perspectiva mais funcional.

Castilho (1998) afirma, inclusive, que qualquer língua natural é composta de três módulos, interligados pelo léxico: módulo discursivo, módulo semântico e o módulo gramatical. O primeiro diz respeito às negociações intersubjetivas que ocorrem entre locutor e interlocutor no momento da enunciação; o segundo consiste nos diferentes processos de criação dos sentidos lexicais (denotação, conotação, sinonímia etc.), dos significados referenciais

(referenciação, predicação etc.) e significações interacionais (inferências, pressuposições etc.); e o terceiro ocupa-se das classes e das relações que se podem estabelecer entre elas e das funções que elas podem ocupar no enunciado (Fonologia, Morfologia e a Sintaxe). O léxico compreende o conjunto de itens armazenados na nossa memória e dispõe de propriedades semânticas e gramaticais adquiridas.

Mas a verdade é que são muitos avanços no sentido de desenvolver um ensino que torne o estudo da língua mais funcional e produtivo. Todavia, não obstante esses avanços teóricos, a prática não parece tê-los incorporado e não se pode dizer que tem havido efetiva aprendizagem, cuja concepção, neste trabalho, é: “[...] processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, outras pessoas. [...]” (Oliveira, 1993, p. 57).

Para obterem sucesso no exame, mormente no que tange à produção do texto, os alunos precisam ter competência comunicativa, discursiva, linguístico-gramatical. Mas o que de fato significa competência ainda parece continuar sendo um desafio para os professores, o que é reconhecido até pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), quando afirmam: “a determinação das DCNEM quanto às competências tem provocado intensos debates no meio educacional, que por sua importância devem continuar, sendo objeto de polêmicas não superadas.” (Brasil, 2006, p. 112).

Para Perrenoud (1999, p. 30): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.)”. Os PCN+ (2002) afirmam ser este conceito de Perrenoud o adotado pelos PCNEM. Nesse sentido, competência está ligada ao domínio prático e para ser efetivada necessita das habilidades, que se constituem as ações requeridas por uma competência. Como sabermos se os alunos têm competência ou não? Como resposta, as OCEM afirmam:

“[...] alguém tem competência quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades diante de situações e problemas não só rotineiros, mas também imprevistos em sua vida cotidiana. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do não habitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando-se para a criatividade e a atuação transformadora”. (BRASIL, 2006, p. 116).

No caso específico da competência comunicativa, os PCNEM preconizam:

“O desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico uso da língua legitimidade pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão de estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.” (2000, p. 11)

Logo, essa competência comunicativa que os alunos devem demonstrar por meio do emprego adequado da língua nas mais diversas situações envolve outras competências.

Conforme Canali (1995 citado por Silva 2004), essa competência envolve quatro subcompetências: a competência gramatical, que implica o domínio do código linguístico; a competência sociolinguística, que diz respeito às regras socioculturais de uso e regras de discurso; a competência discursiva, que envolve a relação entre as formas gramaticais e significados implicada diretamente na construção do texto oral ou escrito e a competência estratégica, concernente ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que podem ser utilizadas.

Travaglia (2009) define competência comunicativa como aquela capacidade de o usuário da língua empregá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação. Na mesma obra, o autor afirma que a competência discursiva consiste na capacidade de esse usuário, produtor ou receptor de texto, contextualizar sua interação por meio da linguagem verbal, adequando seu produto textual ao contexto da situação. Dessa forma, considera que ambas podem ser emparelhadas ou, até mesmo, igualadas. Daí, tanto uma quanto a outra implicarem as competências linguístico-gramatical e a textual.

Por competência gramatical, Travaglia define como “capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais “[...] pelo estabelecimento e uso de regularidades linguístico-discursivas” ((2009, p. 97). Então, como saber se o aluno possui competência gramatical? Se ele, de fato, sabe gramática? O que significa saber gramática? Conforme Franchi (2013), saber gramática é saber dominar os princípios e regras pelas quais as expressões de uma língua são construídas. O grande problema conseguir que a maioria dos alunos dominem estes princípios e regras de uma língua diferente daquela com que eles se vêm expressando em toda a vida em sua comunidade.

Quanto à competência textual, o autor considera que é a “capacidade de produzir, compreender, classificar e transformar textos pelo estabelecimento e uso de regularidades e princípios de organização e construção do texto e funcionamento textual. (Travaglia, 2009, p.p. 97-98). Ademais, um texto, havemos de convir, materializa um discurso, e este “[...] é, necessariamente, assujeitado à atividade de pano de fundo do leitor, que não se contenta em perceber um texto, mas antes de tudo, organiza-o em discurso” (Adam, 2011, p. 52). Isso nos revela que essa competência está intrinsecamente relacionada às demais, mas implica especialmente, além da competência discursiva, a competência gramatical.

Conforme Charolles (1979) citado por Travaglia (2009), a competência textual envolve três capacidades: formativa, transformativa e qualificativa. A primeira possibilita aos usuários da língua produzir e compreender textos ilimitadamente; a segunda permite modificar de

diversas maneiras, seja pela reformulação, paráfrase, resumo; e a última possibilita dizer a tipologia de um texto.

Com relação ainda à formação ou desenvolvimento dessa competência textual, há uma classificação interessante apresentada pelas OCEM, a serem considerados na definição das atividades linguísticas dos alunos, pois diz respeito a quatro dimensões com relação ao estudo dos gêneros discursivos e com relação aos processos de produção e recepção dos textos:

- “(a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte: • aos interlocutores; • a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/ paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); • às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); • às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); • ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.
- (d) **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo –objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações.” (2006, p. 22, grifo do autor)

Neste sentido, conforme essas orientações, “[...] o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.” (Brasil, 2006, p. 21). O fato é que todas essas dimensões integram o conjunto do texto, sua globalidade.

As OCEM, entretanto, não apresentam nenhum conceito de texto. Pode parecer algo simples, até óbvio o que seja um texto, tal é familiaridade que este assume cotidianamente em nossas vidas, mas não é. As concepções de texto são várias, assim como os saberes, recursos e estratégias que são mobilizados na sua construção o que contribuiu para ensejar diversas interpretações sobre esse objeto. Mas os PCNEM preconizam: “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico”. (Brasil, 2000, p. 18)

Mas dentre as várias acepções, segundo Koch (2017), o texto pode ser considerado como frase complexa ou signo linguístico (base gramatical); signo complexo (base semiótica; expansão temática de macroestruturas, base semântica); ato de fala complexo (base pragmática); discurso congelado (base discursiva); meio específico de comunicação verbal (base comunicativa); processo que mobiliza operações e processos cognitivos (base cognitivista); lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (base sociocognitiva-interacional). Mediante tantas concepções, vamos aqui considerar que “o

texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais.” (Koch & Elias, 2017, p.15).

Para o Inep, responsável pela avaliação:

“[...] um texto é uma unidade significativa. Isto quer dizer que a função, a conceituação ou a definição de texto está ligada a fazer sentido. Assim se reconhece que as “partes” de um texto se articulam de tal maneira que os sentidos são construídos globalmente, solidariamente em um determinado contexto sociocomunicativo. Trata-se, pois, não de uma mera “soma” de signos, mas de uma arquitetura construída em “camadas” e hierarquias de significações.” (Brasil, 2017, p.61)

Há nesta concepção, assim como na concepção dos PCNEM, a presença forte da perspectiva discursiva, razão pela qual julgamos conveniente também tratarmos não só do conceito de texto, mas de seus desdobramentos quanto ao que significa gênero textual e/ou gêneros do discurso, discurso, tipologia textual e sequências textuais. Fazemo-lo, inicialmente, com base em um documento produzido pelo Mec/Inep para qualificação dos professores avaliadores das redações do Enem. Esse documento apresenta o conceito de gênero textual e estabelece algumas considerações nas quais afirma:

[...] Nessa perspectiva da variação dos textos em razão dos contextos em que circulam, a linguística, sobretudo aquela de orientação pragmática, tem proposto e desenvolvido a categoria discursiva de gêneros textuais, na pretensão de caracterizar as especificidades das manifestações culturais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito (ANTUNES, 2009, p. 210). A base da classificação de gêneros textuais está, portanto, na conformidade ao contexto sociocomunicativo: é nas práticas sociais e discursivas que uma cadeia de enunciados (sentenças ou palavras) constitui ou não um texto. É situada em suas condições de produção que uma sequência de palavras articula sentidos. Tudo porque os textos são formatados segundo as necessidades de seus objetivos e das relações sociais entre seus interlocutores. Consequentemente, diferentes gêneros vão sendo formatados de maneiras diferentes ao longo das práticas discursivas. (Id. Ibid. 2017, p. 63)

Depreende-se daí que os gêneros textuais estão ligados àquelas formatações que se estabilizam em razão dos contextos sociocomunicativos em que ocorrem, o que havemos de convir abrange uma infinidade de formatos, inclusive porque atendem a situações comunicativas as mais diversas. Historicamente, entre esses gêneros têm se mantidos como as cartas, bilhetes, bulas, mas hoje temos também *e-mail*, *chat*, *blog*, todos resultantes do contexto de comunicação mediado pela tecnologia.

Mas é importante lembrarmos que a terminologia gêneros textuais provém de gêneros discursivos, ambas as terminologias são consideradas sinônimas por uns, e por outros, não. Isso depende da concepção de texto e de discurso que se tenha. Mas, conforme Marcuschi:

“Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.” (2008, p. 154)

Por discurso, vamos considerar aqui “qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa [...]” (Travaglia, 2009, p. 67).

Daí o fato de o autor emparelhar as competências comunicativa e discursiva e também afirmar que o discurso é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica. Nessa perspectiva do discurso, Todorov (citado por Adam, 2011, p. 45), diz:

“Para que um sentido seja atribuído a um texto, é preciso que seja projetado, de certa forma, sobre o ‘pano de fundo de um discurso pré-existente’ (1977, p. 427), que encontre lugar ‘nas instituições de ação simbólica, que têm por condição e condicionam, ao mesmo tempo, em cada cultura.’”

Sem nos atermos a controvérsias ou divergências teóricas, consideramos que a Análise Textual dos Discursos (ATD) vem trabalhar a língua e o discurso de uma maneira clara, envolvendo a gramática, considerando, principalmente a produção dos sentidos na produção discursiva, o que pode enriquecer os currículos de Língua Portuguesa e tornar o ensino mais produtivo. Embora não seja mencionada nos documentos oficiais, alguns dos seus conceitos aparecem nas orientações como é o caso das sequências, embora sem maior aprofundamento quanto ao que significa. Vejamos, então, os principais desta construção teórica.

2.2. A Análise Textual dos Discursos (ATD): uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa

Desenvolvida por Jean-Michel Adam, a ATD resulta de uma articulação entre a Análise dos Discursos e a Linguística Textual. Conforme Adam, há: “[...] ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio da área mais ampla da análise das práticas discursivas.” (Adam, 2011, 43). Nessa perspectiva, dentro da ATD, a Linguística Textual (LT) tem como papel:

“[...] teorizar e descrever os encadeamentos lógicos de enunciados elementares no âmbito da unidade da grande complexidade que constitui um texto. Ela tem como tarefa detalhar as “relações de interdependência” que fazem de um texto uma “rede de determinações” (Weinrich, 1973, p. 174). A linguística textual concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados.” (Adam, 2011, p. 63)

Adam repensa a questão do discurso e traz um outro conceito que é importante considerarmos:

“O conceito de discurso [...] é definido pelos seguintes traços: uma estabilização pública e normativa, e a possibilidade de um *status* institucional’ (ibid., p. 425). É nos gêneros de discurso que localizaremos essa ‘estabilização pública e normativa’ que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva.” (Adam, 2011, p. 45)

Nesta concepção, além de estabelecer um conceito de gênero discursivo, podemos inferir que o autor não faz distinção entre texto e discurso. Ele confirma isso ao dizer sobre seu posicionamento atual: “[...] a evolução teórica e metodológica mais importante veio da renúncia à descontextualização e à dissociação entre *texto* e *discurso* que meu ensaio de 1990 ainda preconizava.” (Id. Ibid. p. 24). E com relação às formações discursivas, Adam considera

imprecisa a noção dada por Foucault e opta pela noção de Pêcheux, inclusive porque ele, embora não use a expressão gênero, ao definir formações discursivas cita vários:

“[As] **formações discursivas** [...] determinam **o que pode e deve ser dito** (articulado sob a forma de um discurso público, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma dada posição, em uma determinada conjuntura: o ponto essencial aqui é que **não se trata somente da natureza das palavras, mas também (e sobretudo) das construções nas quais as palavras se combinam**, na medida em que elas determinam a significação que assumem essas palavras [...] as palavras mudam de sentido, segundo as posições defendidas por aqueles que as usam; [...] as palavras mudam de sentido, passando de uma **formação discursiva** para outra.” (Pêcheux, 1990, p. 148 citado por Adam, 2011, p. 44, grifos do autor)

Além de entendermos que todo gênero do discurso possui uma forma de organização específica, e que essa organização possui uma forma de construção, que é estável e contribui para estabelecer os sentidos, estes, a depender da formação discursiva em que se inscrevem. Entendemos que esta é uma relação linguística, na qual os gêneros do discurso incorporam também a dimensão simbólica que é dada pela formação discursiva, tanto que as palavras passam, em um processo claro de polissemia, a estabelecer outros sentido de acordo com aqueles que as usam. Mas ainda resta acrescentar quanto a gênero, que este sempre implica um ou mais tipos de texto em específico, a depender da natureza da comunicação. Mais restritos e em menor número que os gêneros. Coroa, em um documento de orientação aos professores, com textos de vários autores, emitido pelo Inep, afirma:

“[...] os tipos textuais são definidos por critérios linguísticos e classificados em um número restrito. No entanto, as duas classificações estão interligadas na própria produção de sentidos do texto. O fato de cada tipo de texto ser caracterizado pela predominância de determinadas marcas linguísticas de superfície (por exemplo, o emprego de certos tempos verbais: o imperfeito, para o tipo descritivo; o imperativo para o tipo instrutivo; o perfeito para o tipo narrativo etc.) não deixa de ter suas raízes mais remotas em aspectos de sua dimensão contextual [...]” (Brasil, 2017, p.64)

Em se tratando de tipologia textual, em geral, os livros didáticos costumam apresentar a seguinte classificação: descritivo, narrativo e dissertativo. Oportuno destacar que esses tipos de texto, até em razão do gênero textual em que são requeridos, podem se apresentar em conjunto, “Por isso, fala-se em sequências de tipos constituindo a textualidade. A classificação se dá, então, pela predominância de cada tipo.” (Id. Ibid. p. 67). Mas o que de fato são sequências? Por que Adam optou pela teoria das sequências? Ele justifica essa opção ao citar Egon Werlich: “A teoria das sequências foi elaborada como reação à excessiva generalidade das tipologias textuais”. (2011, p. 206). Quanto ao conceito de sequências:

“As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroposições. A macroposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroposições, ocupando posições precisas dentro de uma sequência. Cada macroposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse aspecto, **uma sequência é uma estrutura**, isto é:
- uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;

- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).” (Adam, 2011, p.p. 204-205, grifos do autor).

Nos tipos textuais, os critérios são linguísticos, nas sequências, não somente. Elas envolvem o linguístico e o discursivo, uma vez que o cotexto linguístico traz em seu bojo as marcas das práticas sociais que determinam os discursos, ou seja, liga o linguístico ao extralinguístico. Esse contexto externo, que se efetiva no texto em forma de *cotexto*, é o que ratifica a concepção de que Adam não faz mais diferença entre texto e discurso. Ademais, conforme Bonini (2005, p. 218): “Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos. Já as sequências, como componentes que atravessam todos os gêneros, são relativamente estáveis, logo mais facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos.”

Por isso, um dos pontos-chave da ATD são as sequências. Adam deu prioridade a elas, não só para ultrapassar o nível da frase, mas para descrever formas elementares de textualização, às quais denomina de sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas ou dialogais. Citando Egon Werlich, afirma: “A teoria das sequências foi elaborada como reação à excessiva generalidade das tipologias textuais”. (2011, p. 206). Logo, não se trata de identificar uma tipologia de texto.

Nessa perspectiva, Adam inscreve sua análise na Teoria Psicocognitiva dos Esquemas de Bartlett (1932), e desenvolvida por Kintsch e Van Dijk, conforme afirma:

“Segundo essa teoria, em um primeiro nível, um sentido ou uma representação proposicional e um valor ilocucionário são atribuídos às proposições. Em um segundo nível, em ciclos de processamento, esses conjuntos de proposições são condensados para serem armazenados na memória de trabalho e permitem o prosseguimento da construção do sentido pela integração dos enunciados seguintes.” (Adam, 2011, p. 206).

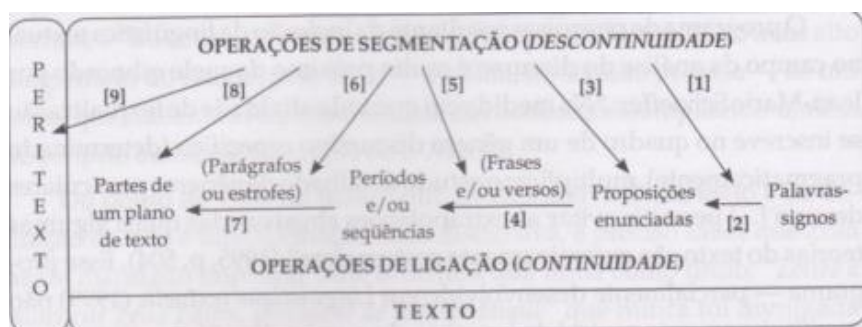
Adam considera as proposições-enunciados como uma unidade textual elementar e analisa não só as ligações que elas podem estabelecer entre si, mas os agrupamentos a que estão sujeitas.

Para o autor (2011), as macroposições compõem as sequências textuais que, por sua vez, constituem relações macrossemânticas e são memorizadas por impregnação cultural (leitura, escuta e produção de textos). Em vista disso, ele desenvolveu hipóteses de diferentes combinações contra a proposta das tipologias de texto, haja vista considerar que tinham excesso de generalidade.

Ao optar pelas sequências, Adam (2011, p.p. 204-205) distingue-as dos períodos, estes “são unidades que entram diretamente na composição de um plano de texto”. Segundo ele, são unidades frouxamente tipificadas. As sequências por sua vez são tipificadas. Essa tipificação

depende da combinação pré-formatada das macroposições e podem ser: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Esses tipos correspondem a relações macrossemânticas e são memorizadas via impregnação cultural, seja pela leitura, seja pela escuta ou pela produção de textos. Para entender como isso se configura no texto, vejamos o seguinte esquema:

Figura 4: Esquema 5 de Adam



Fonte: Adam (2011, p. 64)

Neste esquema, podemos observar o texto e a textualização que, conforme disposto, ocorre entre os movimentos: segmentação (descontinuidade), que ele denomina de peritextual, “na medida em que fixa os limites ou fronteiras de um texto”, e correspondem às marcas tipográficas como pausa, marcação de parágrafos ou estrofes, ou seja, subdivisões (isso no texto escrito, oralidade são outros elementos); e operações de ligação (continuidade), que é feita por meio dos conectores e organizadores textuais. Assim o plano de texto diz respeito ao modo ou forma como os conteúdos são organizados no espaço textual por meio dessas duas operações que distribuem os conteúdos. E para analisar o plano de texto é necessário identificar esses mecanismos de organização.

Conforme Adam (2011, p.257) eles “desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”. E mais, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto” (Adam, 2008, p.256). Visto assim, é importante que o professor trabalhe cada tipo de sequência tendo em vista a organicidade do texto.

Assim considerando, dois tipos de sequência constituem pontos-chave neste trabalho, não só por contribuírem para o aprendizado de alunos, mas também porque permitem uma melhor construção e compreensão dos discurso: as sequência argumentativa e descritiva.

2.2.1. A Sequência Argumentativa

Antes da adentrarmos os conceitos de sequência argumentativa, começemos por entender o que significa texto dissertativo-argumentativo e o que significa argumento, isso porque o

texto a ser produzido pelos alunos nas avaliações de desempenho como já referido é o texto argumentativo.

Começemos por ressaltar que as orientações dadas pelo Inep aos professores encarregados da correção há uma justa preocupação:

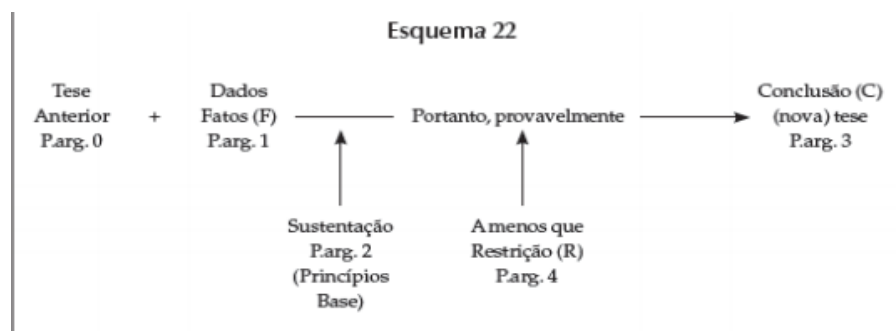
“[...] encontramos, nos autores e pesquisas [...], diferenças nas delimitações que levam a títulos como tipo argumentativo, tipo expositivo e tipo dissertativo. A caracterização do que seja um tipo expositivo ou um tipo argumentativo aparece mais claramente. No entanto, é frequente que o nome dissertativo seja usado para classificar um tipo que não faça a distinção entre expositivo e argumentativo. Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto do argumentativo. No entanto, o rótulo dissertativo implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas.” (Brasil, 2017, p. 67)

Ora, antes de tudo, é preciso entender o que seja um argumento. Nesse sentido, recorreremos a duas definições complementares que julgamos importantes para que se entenda a natureza deste tipo de texto. Para Fiorin (2017), argumentos são raciocínios para persuadir ou comover para tornar aceita uma tese. Mas é relevante que também sejam considerados outros elementos no conceito:

“Argumentação [...] é o resultado textual de uma combinação entre diversos componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.” (Koch & Elias, 2017, p. 24)

Todavia não basta que um texto apresente um ou outro argumento. Se considerarmos as sequências que constituem o todo do texto, vamos perceber que um texto verdadeiramente argumentativo, conforme Adam (2011), requer o movimento de demonstrar -justificar uma tese e depois refutá-la. A passagem de um movimento a outro é feita pelos procedimentos argumentativos. Adam propôs em relação a isso, o seguinte esquema:

Figura 5: Esquema 22 de Adam



Fonte: (Adam, 2011, p. 234)

Observemos que Adam inicia com a tese anterior a ser refutada e passa a descrever os procedimentos argumentativos da refutação. O procedimento 4, dentre todos os outros, apresenta também uma dimensão dialógica muito evidente, o que se infere a partir das

expressões *provavelmente* e *a menos que*, esta última com sentido condicional. Nesse sentido, a estrutura de uma sequência argumentativa deve apresentar os dois níveis grifados, pois, conforme o autor este esquema não segue uma ordem linear obrigatória e mais:

“[...] Esse esquema comporta, de fato, dois níveis:

- **justificativo** (P. arg. 1 + P. arg. 2 + P. arg. 3) nesse nível, o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é dominada por conhecimentos colocados;
- **dialógico ou contra-argumentativo** (P. arg. 0 e P. arg. 4): nesse nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos.” (Adam, 2011, p.p. 234-235, grifos do autor)

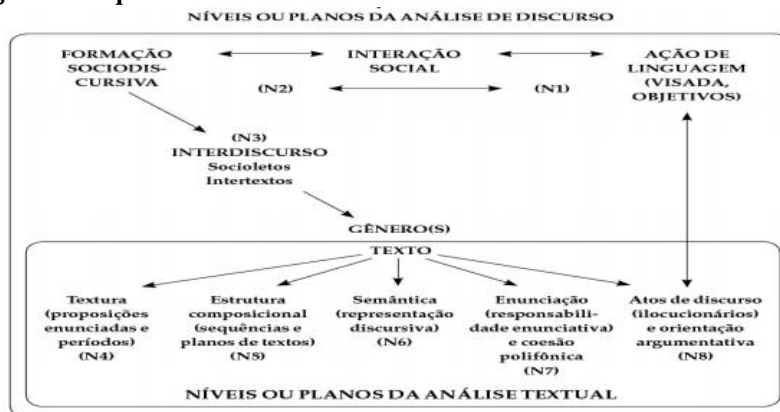
Havemos de considerarmos ainda com relação à argumentação que:

“Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresentam-se como irrefutáveis.” (Moeschler, 1985, p. 47 citado por Adam, 2011, p. 234)

Essa é a condição *sine qua non* para a construção de um texto que seja, efetivamente, argumentativo. E para se construir um texto dissertativo-argumentativo há de se levar isso em consideração. Afinal, não se argumenta sobre o consenso. Essa é a nossa preocupação: que os alunos desenvolvam a competência textual, que saibam argumentar, que possam mobilizar os recursos linguísticos disponíveis e que a gramática seja utilizada adequadamente neste processo.

Mas também compreendemos que para que os professores corrijam os textos dos alunos, para que os analisem, faz-se necessário compreender, para além das competências estabelecidas no manual do Enem, é que aquelas competências dizem respeito ao texto como produto acabado, mas precisamente ao que o aluno demonstrou, mas há de se considerar o processo de construção ao ensiná-los e ao analisar esses mesmos textos. Observemos o esquema de Adam nesse sentido:

Figura 6: Esquema 4 de Adam



Fonte: Adam (2011, p. 61)

Adam afirma que toda ação de linguagem inscreve-se em um dado setor do espaço social e que deve ser pensado como formação sociodiscursiva. Nessa perspectiva, a linguística textual, este denominado subdomínio da análise do discurso conforme Adam, assume o papel de:

“[...] teorizar e os encadeamentos dos enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. Ela tem como tarefa detalhar as ‘relações de interdependência’ que fazem de um texto uma ‘rede de determinações’.” (Adam, 2011, p. 63).

Discurso e linguístico, portanto, não se dissociam. E os encadeamentos constituem-se outra parte importante da análise do texto. Estes possuem marcas instrucionais (Charolles, 1993 citado por Adam, 2011). Para Adam: “A tarefa da linguística é definir as grandes categorias de marcas que permitem estabelecer as conexões que abrem ou fecham segmentos textuais mais ou menos longos.” (Id. Ibid. , p. 75)

Mas a questão é mais complexa, pois como afirma Adam (2011), a coesão e coerência de um texto não são puramente gramaticais, há de se encontrar um meio termo e definir quais tipos de conexões são propriamente textuais. Nesse caso, ele afirma que é necessário distinguir as conjunções coordenativas – *mas, ou, e, pois, entretanto, nem, por que* – isto porque esse conectores mudam o quadro de análise e assumem outras classificações a depender de onde estejam. Nesse sentido, ele evoca o disposto no Esquema 4, quando se refere aos níveis ou plano da análise textual.

Isso explica as subdivisões que vemos quanto às marcas instrucionais que são concernentes às operações de continuidade, manifestas nas conexões cujas marcas e evidências são deixadas pelos conectores. Conforme Adam:

Figura 7: Esquema 13 de Adam



Fonte: Adam (2011, p. 131)

Segundo o autor, as relações de correferência são anafóricas, na medida em que a interpretação de um significante depende de outro. Se essa relação retoma o cotexto esquerdo é

anáfora, se o direito, é catáfora, sem excluir o caso dos dêiticos situacionais de natureza exofórica. Já as isotopias, ele as define como “[...] a constância de de um percurso de sentido que um texto apresenta quando submetido a regras de coerência interpretativa.” (Adam, 2011, p. 147). Ambas, correlações e isotopias estabelecem ligações, não só de significante, mas de significado dentro das proposições.

As colocações, por sua vez, abrangem, conforme Adam (2011), as de língua (representadas nos dicionários) e as próprias do texto, representadas pelas repetições das sequências de lexemas (morfema, ou seja, radical, prefixo, sufixo) associadas em um texto dado. Desse modo, são relevantes para a construção semântica do texto como discurso. Ademais, diz Adam, “[...]o vocabulário de um autor ou de um texto é feito dessas associações. Mas, antes de atingir essa estabilização, é num texto dado que as colocações se estabelecem e exercem um papel estruturante.” (2011, p. 156)

Já as implícitações são representadas pelas elipses, os pressupostos e os subentendidos. No que tange às elipses, ele as associa à incompletude como regra dos discurso, o que não se configura, segundo ele, um defeito, mas uma fonte de da variantes expressivas de efeitos de sentido. No caso da elipse, ela configura a dependência entre enunciados distintos. E sobre isso, havemos de convir que muito contribui para os efeitos de sentido.

Quanto aos implícitos, diz: “[...] os conteúdos implícitos, são, de carte maneira, igualmente **ditos**. É preciso, no entanto, distinguir os conteúdos pressupostos e os conteúdos subentendido. (Id. Ibid., p. 176, grifo do autor). Exemplifica: Lucky parou de fumar, pressupomos que ele fumava; em Schat começou a fumar, temos que ele fumava, parou e começou. São exemplos muito elucidativos do autor. Já quanto aos subentendidos, em: Cigarro prejudica gravemente a saúde, também exemplo do autor, não está escrito pare de fumar, mas subtende-se que é esta a ideia.

Por fim, quanto ao esquema 4 temos a classificação das conexões entre concetivos, propriamente ditos, e os organizadores e marcadores textuais, resumimos da seguinte forma:

Quadro 4: Classificação dos conectivos e dos organizadores e marcadores textuais

Organizadores e marcadores textuais	temporais	Antes, depois, primeiramente etc.
	espaciais	À esquerda, à direita, em cima, em baixo etc.
	enumerativos	Em seguida, por outro lado, de um lado etc.
	mudança de topicalização	Quanto a, no que concerne a etc.
	Ilustração/exemplificação	Notadamente, em particular, por exemplo etc.
	reformulação	Isto é, dito de outro modo, em outras palavras etc.
Conectores	argumentativos	Argumentativos concessivos e adversativos, (inclusive

argumentativos		explicativos) (subordinativos e coordenativos,): mas porém, todavia, contanto, mesmo que, pois, porque etc.; Hipotéticos reais e ficcionais: Até, mesmo, aliás, por sinal etc. De responsabilidade enunciativa: consoante, conforme, segundo, de acordo com etc.
	Contra-argumentativos	Mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de, mesmo que etc.

Fonte: Adam (2011)

Embora saibamos que os sentidos, a coesão e a coerência, não sejam puramente gramaticais, a perspectiva discursiva, ao assumir a materialidade do texto, implica o domínio da gramática da língua por meio dos seus mecanismos de construção dos sentidos o que é muito importante, inclusive se pensarmos “[...] a textualidades como conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante.” (Adam, 2011, p. 25). Ademais, “[...] os fatos sintáticos são sempre considerados em suas relações com os efeitos textuais.” (Id. Ibid. p. 83).

As ligações entre as proposições do enunciado são feitas, em geral, utilizando-se os mecanismos linguísticos. Adam (2011) chama-as de proposição-enunciado e, segundo ele, constituem uma unidade mínima do texto e são produto da enunciação. Elas são, ao mesmo tempo uma microproposição ou microunidade sintática e microunidade de sentido e compreendem três dimensões que não ocorrem isoladas, mas têm uma condição de ligação que é, em grande parte, determinada pela orientação argumentativa (ORarg).

Essas dimensões são: dimensão enunciativa [B], encarregada de representação verbal de um conteúdo referencial [A], que constitui a segunda dimensão, e essas duas dimensões são responsáveis pela terceira dimensão que é a potencialidade argumentativa (ORarg), e todas vão conferir à argumentação uma força ou valor ilocucionário [F]. O conjunto de microproposições forma as macroproposições.

Importante esclarecer que, conforme Dubois et. al. (1973, p. 218), “[...] a enunciação é o ato individual de utilização da língua, enquanto enunciado, é o ato de criação. Uma opõe-se a outra como a palavra fábrica opõe-se a fabricado, segundo os autores. Conforme Adam, (2011, p. 108), “[...] Toda enunciação, explícita ou implícita, é uma alocação que postula um alocutário”.

Mas, nesse ato de criação, Adam chama a atenção quanto à sequência descritiva. Segundo ele, essa sequência possui uma frágil caracterização. Não obstante, ela assume papel importante na construção do enunciado e por isso passamos aos seus principais aspectos, no que tange às operações que são utilizadas no processo descritivo.

2.2.2 A Sequência Descritiva

Conforme Adam (2011), a descrição não apresenta uma ordem de agrupamento de proposições-enunciado em macroproposições ligadas entre si. O autor considera que:

“Da Antiguidade aos nossos dias, a descrição foi depreciada e pulverizada em subcategorias: descrição de **peessoas**, dividida em retrato moral (*etopeia*) e retrato físico (*prosopografia*) – ao *retrato*, que visa um tipo –, descrição de **coisas, lugares** (*topografia e paisagem*), **tempo** (*cronografia*), animais e plantas. A montagem em paralelo (descrições consecutivas ou alternadas, baseada na semelhança ou na oposição) é uma das técnicas recomendadas, juntamente com **hipotipose** (exposição vívida do objeto, tornado presente e vivo pelo trabalho estilístico do orador ou do escritor) e o **quadro** (contextualização, agrupamento em torno de um motivo ou personagem principal. (Adam, 2011, p.p. 216-2017, grifos do autor)

Ainda conforme o autor, nem sempre esses enunciados expressam um conteúdo descritivo com objetividade que seja independente da subjetividade. Para exemplificar cita: “Não há *representação pensada* sem um *sujeito pensante*, e todo sujeito pensante pensa em alguma coisa”. (Bally, 1065, p. 38 citado por Adam, 2011, p. 17, grifos do autor).

É justamente com relação a esse aspecto que ele afirma quanto ao nível da composição textual, independentemente de quais sejam os objetos do discurso ou de qual seja a extensão da descrição, esse processo requer a aplicação de um repertório de operações de base que gera proposições descritivas. Estas, por sua vez, agrupam-se em períodos de extensão variável, ordenadas em um plano de texto. Nesse processo, o autor afirma e organiza nove operações descritivas inseridas em quatro macrooperações, as quais, por não apresentarem uma ordem sequencial, são responsáveis pelo que ele chama de anarquia descritiva. Esta macrooperações são as seguintes: operações de tematização – pré-tematização (ou ancoragem), pós-tematização (ou ancoragem diferida [affectation]) e retematização (reformulação); operações de aspectualização – fragmentação (ou partição) e qualificação (ou atribuição de propriedades; operações de relação – contiguidade e analogia; operações de expansão por subtematização.

Para Adam, as operações de tematização são o principal da sequência descritiva porque dão unidade a um segmento e o fazem tão fortemente característico que este aparece como uma espécie de sequência. E quanto à pré-tematização, sob o conceito de ancoragem, ele a caracteriza como o objeto que abre o período descritivo. A pós-tematização, segundo ele, denomina o objeto de forma adiada, tardia, às vezes obscura e que demora a fazer sentido. A retematização significa uma nova denominação do mesmo objeto.

As fragmentações a que o autor se refere nas operações de aspectualizações, que se apoiam na tematização, dizem respeito à seleção de partes de um objeto que se descreve. Já a qualificação, nesta mesmo tipo de operação, diz respeito às propriedades atribuídas ao todos ou às partes do objeto que se descreve.

Por sua vez, as relações de contiguidade e as relações de analogia que podem estar contidas nas operações de relação são um componente importante na análise e na construção de uma operação descritiva. As primeiras dizem respeito a uma situação temporal que situam o objeto do discurso em um tempo histórico ou individual, ou ainda, espacial. Já as relações de analogia constituem uma forma de assimilação metafórica ou comparativa que permitem descrever o todo ou as partes em relação a outros objetos-indivíduos.

Ressaltamos que a tematização é reinterpretada por Rodrigues, Passegui e Silva Neto (2010) como um caso específico de referência/referenciação, tanto ela como as operações de aspectualização e relação. A forma como os autores a reinterpretam constitui base para nosso trabalho e delas retiramos mais uma categoria de análise apresentada por eles que é a predicação. Segundo os autores: “A **predicação** (verbal) remete tanto à operação de seleção dos predicados, isto é, à designação dos processos, no sentido amplo (ações, estados, mudanças de estado etc.), como ao estabelecimento da relação predicativa no enunciado. (Rodrigues, Passegui & Silva Neto, 2010, p. 175, grifos do autor). Esta categoria, conforme os autores (2010) foi baseada em Grize (1990, 1996).

No tocante às operações de relações, estes mesmo autores acrescentam as ligações entre os enunciados à contiguidade e à analogia, o que torna possível compreender as ligações entre proposições, macroproposições e, principalmente, entre as sequências. Ao fazê-lo, os autores alertam, em nota de rodapé, que a ATD as coloca como ligações textuais diferentes das semânticas, mas em uma análise de representações discursivas o que se deve levar em conta, nestas ligações, é o valor semântico dos conectores.

Essa reinterpretação permite-nos ampliar a análise de discursos e todas estas operações vão constituir categorias semânticas ou conceituais que podem ser utilizadas na interpretação de representações discursivas (RDs) elaboradas por sujeitos o que também será feito neste trabalho. Ademais, o conceito de Representação Discursiva (RD) é muito importante na construção teórica de Adam, e requer uma compreensão para além da sequência descritiva. Por isso mesmo, passamos a discorrer quanto aos seus significados.

2.2.3. A Representação Discursiva (RD)

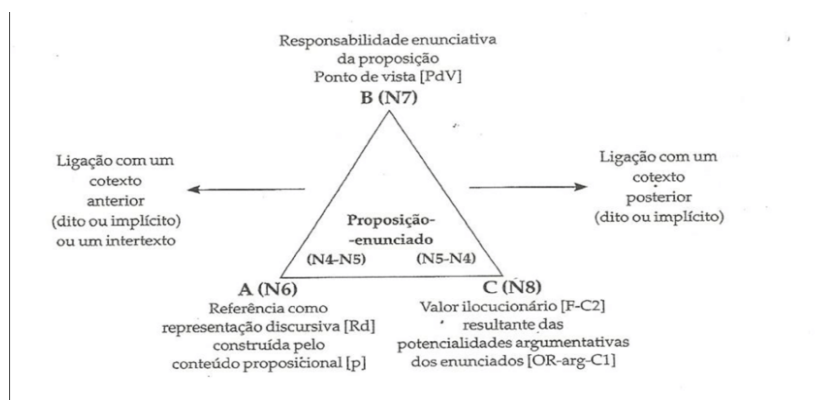
O termo representação discursiva aparece na teoria de Adam, quando ele trata da unidade textual elementar a proposição-enunciado, momento em que o autor rejeita a frase como unidade de análise textual, situando-a como unidade de segmentação, mas com estrutura sintática sem estabilidade suficiente. Adam opta pela proposição-enunciado, acerca da qual

afirma: “[...] **é o produto de um ato de enunciação**: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um coenunciador.” (2011, p. 108). Segundo o autor:

“toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado; mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou vários outros em resposta ou como simples continuação. Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos de orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição-enunciado são; uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa potencialidade argumentativa [ORarg] que lhe confere uma força ou valor ilocucionário [F] mais ou menos identificável. (Idem, ibidem, p. 109, grifos do autor)

Mais adiante, o autor apresenta o esquema 10, que se constitui de fundamental importância para que compreendamos o que de fato significa uma representação discursiva:

Figura 8: Esquema 10 de Adam



Adam (2011, p. 111)

Ao explicitar o esquema, Adam afirma que “[...] o peso de validade de um enunciado, que liga, portanto, uma RD [A] e PdV [B] é um aspecto essencial de seu valor argumentativo [C1] e de seu valor ilocucionário [C2]. E complementa que não há hierarquia entre estes três componentes, tanto que [A] e [C] estão na mesma linha. Logo:

“[...] toda representação discursiva [RD] é a expressão de um ponto de vista [PdV] (relação [A] – [B] e que o valor ilocucionário derivado da orientação argumentativa é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significativa (relação [C1] – [B]). Enfim, o valor descritivo de um enunciado [A] só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado [C1]. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significativa que o texto convida a (re)construir.” (Adam, 2011, p. 113)

Atentando-nos para este conceito, podemos perceber, tanto para construir um texto com para compreendê-lo, que evemos estar atentos as suas Rds. Se construímos, não podemos perder de vista o que pode atribuir força e valor aos argumentos. Se analisamos, devemos observar a construção do ponto de vista das ligações que nele se estabelecem, afinal, como Adam diz o enunciado é inseparável de um dizer, assim, é importante a forma como o dizemos, de modo

que na relação entre o que se descreve e a orientação argumentativa que seguimos consiste a força daquilo que afirmamos, em suma, a força da argumentação.

Todos estes elementos que vimos tratando desde os pressupostos teóricos até a ATD são importantes para que o ensino de Língua Portuguesa seja eficaz no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Mas, se tratamos de texto e discurso, há um elemento que não pode ser negligenciado: a gramática.

Adam (2011, p. 75), ao discutir a questão das grandes categorias de marcas que estabelecem as conexões que abrem ou fecham segmentos textuais, e ao se referir ao fato de que coesão e coerência não resultam, necessariamente, da gramaticabilidade, afirma:

“Essa ‘distorção’, essa defasagem entre categorias da gramática e as da linguística do texto não deve causar surpresa. [...] a abordagem da língua é, tradicionalmente, uma abordagem morfosintática da gramaticabilidade dos enunciados.

O fato é que, nestes processos, é importante compreendermos o que é, de fato, gramática, e como o conhecimento e o uso dela podem contribuir na construção do texto, para além das controvérsias.

2.3. A Gramática: conceito, tipos e controvérsias

Para investigar como a gramática pode contribuir para formar as competências comunicativa e discursiva dos alunos, começamos, primeiramente, demonstrando a construção do estigma e as controvérsias sobre o termo gramática. Depois, passamos ao que ela significa de fato, na tentativa de que se estabeleça um consenso quanto a isso e não se continue a penalizar os alunos com práticas permeadas de incerteza. Como podemos constatar:

“**Gramática** é uma palavra marcada (e negativamente) tanto na visão dos profissionais da palavra como na visão do público em geral: alunos, pais, enfim, toda a comunidade linguística. Tenho repetido que, toda vez que digo a alguém que minha especialidade é gramática, preciso fazer um parêntese (geralmente inútil, porque incompreensível), para dizer que não gasto meus dias buscando sujeito, objeto direto, oração subjetiva, nem verificando “erros de concordância” ou “vícios de linguagem”, mas que, basicamente, reflito (e falo) sobre o funcionamento da linguagem, e especificamente da nossa língua portuguesa do Brasil.” (Neves, 2014, p. 79, grifo do autor)

Em geral, as críticas de que a gramática vem sendo alvo ocorrem quando se fala da GT e GN. E não ocorrem sem razão, ao contrário, são muito pertinentes. Há muitos estudos que comprovam a necessidade de construir-se uma nova gramática do português. E outros que afirmam que a GN não é capaz de tornar um aluno proficiente na língua materna. O que não significa que ela não possa ser utilizada como um instrumento de apoio no ensino desta língua. Ainda assim, devemos estar atentos aos limites dessa gramática como construto, inclusive histórico, dos fatos linguísticos.

Dentre os principais estudiosos e críticos da GT e/ou GN, ressaltamos Perini (1993), cujos estudos ganharam destaque no sentido de questionar a validade desse instrumento para o aprendizado da língua. Entre outras questões, ele ressalta que essa gramática foi construída sobre um caos teórico, oriunda de uma construção que é vítima da tradição que fez da construção do gramático uma compilação estéril, pois há um divórcio entre a doutrina gramatical e a prática de análise. Perini apresenta alguns exemplos cujos conceitos, para ele, não encontram plena correspondência nos exemplos práticos. Segundo ele:

“As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Todos os três pontos merecem atenção cuidadosa; só teremos uma gramática satisfatória com base para o ensino quando os três estiverem devidamente repensados. Assim, a gramática deverá, primeiro, colocar em seu devido lugar as afirmações de cunho normativo: não necessariamente suprimindo-as, mas apresentando o dialeto padrão como uma das possíveis variedades da língua, adequada em certas circunstâncias e inadequada em outras (é tão ‘incorreto’ escrever um tratado de Filosofia no dialeto coloquial quanto namorar utilizando o dialeto padrão).” (Perini, 1993, p.6)

Fica bem claro que o autor não é contra o ensino de GN, mas contra a gramática tal como se apresenta, inconsistente quanto ao estudo da língua. Ele mesmo afirma: “Embora favorável à manutenção do ensino gramatical (profundamente transformado) no segundo grau, não procurei produzir um livro adequado a esse nível.” (Perini, 1989, p. 6). Também não é a favor de suprimir o ensino da norma padrão da língua, mas é contra não se dizer ao aluno que esta norma corresponde a uma variedade linguística apenas. Sua proposta é, portanto, que seja construída uma nova gramática.

Nesse afã, Perini (1995) aponta como primeiro problema a ser enfrentado a definição de qual língua será descrita, pois, para ele, o termo língua portuguesa é ambíguo por aplicar-se a diversas variedades com nítidas diferenças. Segundo ele, pode-se distinguir uma fala de um português de Lisboa da fala de um brasileiro de Belo Horizonte, assim como também se pode distinguir a fala de um indivíduo criado na cidade da fala de alguém do campo, analfabeto e, ainda, distinguir-se um texto escrito de uma transcrição literal de um texto falado. Mas ele chama a atenção para o seguinte:

“[...] existe uma linguagem padrão utilizada em textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos), linguagem que apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística em todo o Brasil. [...] os regionalismos não penetram em tais textos. Pode-se concluir que existe um português padrão altamente uniforme no país. Esse padrão é encontrado em textos técnicos e jornalísticos em geral, mas nem sempre nos textos literários”. (Perini, 1995, p.p. 25-26)

Nesse aspecto, outra controvérsia costuma ser gerada, pois a GT e a GN também são acusadas de tirar da literatura só aquilo que lhes convém, a fim de fornecer exemplos às

descrições linguísticas que apresentam. Ou seja, quem constrói a gramática, nem sempre consegue conciliar os exemplos escolhidos às definições dos fatos linguísticos a que se refere.

Mas, segundo Neves (2014), com a introdução da disciplina Linguística nos cursos de Letras, ocorreu uma grande mudança nos livros didáticos, a partir de meados do século XX. As controvérsias entre uso e norma terminaram por retirar toda a autoridade dos clássicos da literatura, tanto dos autores nacionalistas quanto dos autores portugueses, conforme observa:

“[...] povoaram-se os livros didáticos de textos de autores contemporâneos, de crônicas, e, até, de histórias em quadrinhos, que reproduziam, em balões, a língua falada da conversação. Entretanto, o que se apresentava como uma total liberação de parâmetros instituídos não encontrava contraparte na condução das lições (especialmente lições de gramática) que acompanhavam esses textos. Mantinha-se uma gramática de paradigmas, postos agora apenas como esquemas, desacompanhados de um discurso normativo de orientação de emprego, algo como um molde de rótulos de categorias a ser distribuído pelas superfícies das ocorrências. Com tanta teoria despejada nos livros e nas aulas de Linguística nas Universidades, o que os manuais didáticos ofereciam – e foram oferecendo seguidamente – eram lições vazias, exercícios mecânicos, uma gramática pífia. Foi a partir daí que a comunidade de falantes começou a pedir socorro, com base neste raciocínio: de que servem as aulas de Língua Portuguesa se não só fazem refletir sobre a língua como também não oferecem ganho social, porque não logram colocar o indivíduo na “aristocracia” da linguagem?” (Neves, 2014, p. 49)

Os imbróglis teóricos foram-se acumulando historicamente sem que fossem exaustivamente debatidos. De igual modo, não foram aprofundadas as contribuições para o ensino da língua. Tudo isso chegou à escola e aos professores de Língua Portuguesa e pode ter causado mais efeitos negativos que positivos, a considerar pelo dados de desempenho dos alunos que apresentamos.

O problema é antigo e, conforme Bechara (1992), o preparo pedagógico é uma condição necessária para se ensinar, para discernir o que o aluno precisa aprender, assim como o que ele é capaz de compreender. A forma como a gramática vem sendo ensinada tem produzido efeitos negativos. O autor recorre ao pensamento do gramático Said Ali para ilustrar seu pensamento:

“Em matéria de ensino não há, que me conste, disciplina que nestes dois a três lustros se tenha maltratado como a língua nacional, e o mais curioso é que justamente o intuito de metodizar o estudo da gramática, dando-lhe um cunho científico, produziu na prática um resultado negativo; foram os mestres que em busca do método e da ordem trouxeram-nos a indisciplina. Mas este paradoxo torna-se compreensível se atendermos a que nossos professores, em grande parte, embora muitos conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que se deve ensinar às crianças e o que deve ser reservado para cérebros já desenvolvidos, capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações”. (Ali, 1898, s/p. citado por Bechara, 1992, p. 34)

Além do preparo pedagógico, Bechara chama a atenção para um aspecto relevante, saber o quanto o cérebro de um alunos está desenvolvido para decidir quanto ao que ele já capaz de compreender. A gramática no sentido da estrutura da língua pode ser compreendida muito cedo pelo exercício de atividade práticas, interativas, mas generalizações e abstrações, e

arriscamos a acrescentar terminologias, nomenclaturas e classificações cujo nomes são absolutamente estranhos às vivências deles podem resultar um esforço vazio e infrutífero.

E entre outras discordâncias acerca da gramática, destaca-se também Sírío Possenti (1996). Esse autor empreende um dos estudos que mais fortaleceram a crença de que o ensino de língua portuguesa deve prescindir do ensino da gramática, o livro cujo título é: Por que (não) ensinar gramática. Na verdade, a gramática a que o autor referia-se era a GN. Ainda assim, o “não” entre parêntesis no título é uma clara menção, não diríamos de incerteza, mas de quanto espaço deve-se dedicar ao estudo dessa gramática que, no máximo, pode funcionar como material de apoio, consulta e sistematização da língua, mas não é capaz de tornar o aluno proficiente na língua padrão, que é um dos objetivos do ensino da língua.

Importante considerar também o posicionamento de Possenti sobre as críticas quanto a ensinar a língua padrão na forma como é imposta pela escola:

“A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre para simplificar um pouco — pobres e ricos, privilegiados e “descamisados”. Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural.” (Possenti, 1996, p.14)

Mas é um engano considerar que ele não recomenda o ensino da norma padrão ou da gramática. Ele reconhece a tese político-cultural da violência, mas analisa sob outro aspecto. Para ele, é possível que os alunos aprendam outra variedade linguística. A partir daí, o autor passa a definir porque é importante que o aluno domine este padrão da língua, mas isso só ocorre quando ele domina os mecanismos de sua gramática de uso. Afinal, aquela é a variedade de prestígio, contribui para o empoderamento dos alunos e não se pode ignorar isso.

Mas ressaltamos que saber uma gramática não significa ter consciência dela, por isso é importante que o professor saiba como trabalhá-la, naquele sentido de domínio consciente das regras de língua, do que nela é regular, usual, recorrente, de como organizar os sintagmas, de como relacionar as partes de um texto, de modo a produzir sentidos. É por isso que Vygotsky afirmou:

“A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo de gramática é de grande importância para o desenvolvimento da criança. A criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, tal como a composição fonética das palavras. [...] A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente... A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.” ((1987, p. 86-87)

O que destacamos na assertiva de Vygotsky é que, de fato, a criança domina a gramática de sua língua materna, em geral, aos dois ou três anos de idade, ela já domina a estrutura de sua língua e pode-se considerá-la um adulto linguístico, não quanto ao vocabulário, mas quanto às regras de formação de frases. Ela percebe as desinências verbais, por exemplo, mas, em alguns casos, desconhece os “desvios”, o que não é regular como, por exemplo: “soube” e por isso diz “sabeu”. Ao usar essa forma, ela o faz seguindo o paradigma de comeu, bebeu, entre outros casos. Ensinar-lhe a gramática pode ajudá-la a desenvolver suas potencialidades na escrita, principalmente, modalidade da língua em que é necessária maior precisão para se fazer compreender.

Para ampliar esse debate sobre ensino de língua materna e gramática, destacamos, também, Bagno; Stubbs; Gagné (2002), os quais acrescentam à variação e à prescrição gramatical, a questão dos fracassos escolar e linguístico, relacionando-os ao capital linguístico dos alunos. As considerações acerca da GT que esses autores estabelecem são contundentes e utilizam-se de adjetivos que deixam evidente a desaprovação:

“A Gramática Tradicional é um construto intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial. A norma-padrão (NP) clássica do português, inspirada nos postulados da Gramática Tradicional, ainda hoje define como seu objeto único de estudo e prescrição a língua escrita, mais precisamente a língua empregada com finalidades estéticas, por um conjunto restrito de ficcionistas e poetas.” (Bagno; Stubbs & Gagné, 2002, p.30)

Os autores também se referem à norma padrão da língua como anacrônica, destoante da realidade, uma norma que perpetua a exclusão social de milhões de brasileiros. Para eles, não é importante elaborar outra gramática com uma nova norma padrão porque a norma padrão tradicional diverge da concepção de língua como atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos sociais.

Essa norma anacrônica é, verdadeiramente, um problema grave, e a GT, em grande parte, ainda se baseia em uma língua que poucos brasileiros falam. Verbos como assistir, implicar e suas várias regências, geralmente causam espanto quando mencionados nas aulas. Mesmo em grandes jornais, ou em produções acadêmicas, encontramos frases do tipo: Esta medida *implica no sacrifício* da nação. A prescrição gramatical é muito clara neste sentido, o verbo implicar, no sentido de acarretar, ocasionar, é transitivo direto, mas o uso como transitivo indireto tem sido recorrente por grandes jornais, livros acadêmicos, enfim, por textos científicos, cuja reputação é inquestionável quanto ao uso do padrão e das regras de boa comunicação. Isso indica que o padrão não é tão uniforme quanto se crê, ou ainda, não existe só um padrão denominado culto.

Em termos práticos, é possível afirmar que a gramática não é o instrumento que os fará adquirir o domínio da norma padrão, pelo menos as GT e GN. Ainda que modificadas, é necessário ter consciência dos limites e das reais contribuições que podem oferecer ao ensino e ao aprendizado da língua. afinal, o ensino de Língua Portuguesa de que precisamos é aquele que reflita sobre a gramática da língua em sua funcionalidade, com as devidas orientações sobre a norma, mas considerando a gramática internalizada dos alunos e suas variedades linguísticas, até que eles dominem essa norma padrão exigida. Consideramos relevante quanto a essas questões ressaltar a contribuição de Orlandi no que concerne à gramática:

“Não falamos mais da função da gramática, mas do funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. Falamos do funcionamento histórico-social da gramática, ou, mais largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro. É em relação a esta presença dos estudos da língua - com seus instrumentos – que se organizam projetos de alfabetização, programas de vestibulares e as políticas governamentais de avaliação do ensino da língua, visando não só a capacitação docente, mas do cidadão comum em sua prática social em que se supõe um conhecimento linguístico adequado”. (Orlandi, 2013, p. 221)

Além de a autora chamar a atenção para a forma como se organizam os projetos, programas de vestibulares, todos com mecanismos seletivos, ela nos alerta, ainda no mesmo texto, quanto ao fato de que não falar mais sobre correção linguística não significa que não se contribua para a standardização da língua.

Outro problema que nos ocorre é quanto a saber se é possível para aqueles que desconhecem a norma padrão produzirem textos ou expressarem-se com eficiência nas situações em que esta é requerida. Os indicadores vêm apontando que não. O desempenho linguístico dos alunos, e das pessoas de modo geral, em provas concursos, entrevistas de emprego requer essa norma. Falar e escrever, de acordo com Orlandi, constitui-se fator de distinção e acesso a posições melhores e mais rentáveis. A esse respeito é que Pierre Bourdieu cria a teoria do mercado linguístico e deixa claro que as variedades linguísticas assumem o valor de capital e, por isso mesmo, há variedade mais e menos rentáveis. Ele afirmou:

“[...] os efeitos de dominação correlatos à unificação do mercado só se exercem por intermédio de todo um conjunto de instituições e de mecanismos específicos cujo aspecto mais superficial se manifesta justamente através de uma política propriamente linguística e mesmo intervenções expressas de grupos de pressão [...]

A constituição de um mercado linguístico cria as condições de uma concorrência objetiva na qual e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um **lucro de distinção** por ocasião de cada troca social.” (Bourdieu, 1998, p.p. 37, 42, grifos do autor)

Essa rentabilidade não é apenas linguística, mas é, sobretudo, social. As variedades linguísticas assumem o prestígio ou o desprestígio dos seus falantes. Capital linguístico constitui-se um meio para mudança de *status quo*. E isso nem a Escola, nem o professor ou quem quer que seja pode desconsiderar. Maior violência que ensinar uma norma padrão de uma

classe social é privar o aluno desse aprendizado, quando se sabe que o desconhecimento dela é fator de exclusão social. E Bourdieu traz uma grande contribuição ao considerar que:

“As competências linguísticas constituem capacidades de produção socialmente classificadas que caracterizam unidades linguísticas de produção socialmente classificadas e, ao mesmo tempo, configuram capacidades de apropriação e de apreciação que, por sua vez, definem mercados eles mesmos socialmente classificados. Não há dúvida de que a relação entre competências linguísticas contribui para determinar a lei de formação de preços que acaba prevalecendo numa troca particular. Não obstante, a relação de força linguística não é determinada apenas pelas forças linguísticas em confronto. Por outro lado, é toda a estrutura social que se faz presente em cada interação [...]” (Bourdieu, 1998, p. 54)

Ao referir-se à estrutura social, ele chama a atenção para o fato de que uma interação ocorre em circunstâncias definidas, em que os locutores têm um papel e um *status* definidos e utilizam diferentes formas de falar, e há uma competência correspondente àquela situação, portanto, a posição social dos interlocutores é um fator bastante relevante em uma interação e, geralmente, quem ocupa uma posição de menor prestígio está em desvantagem. E os PCNEM compartilham desse pensamento: “As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado por seus protagonistas”. (Brasil, 2000, p. 11)

O fato é que, estandardizada ou não, é pela língua padrão que os alunos são avaliados, e este é um dos fatores responsáveis pela inclusão ou exclusão social deles. Por isso consideramos importante ensinar a língua padrão, utilizar a gramática em seus mais amplos aspectos, partindo da gramática internalizada para as gramáticas reflexiva, descritiva, normativa, aliando-a à produção linguística nas suas variadas formas, como a leitura e a escrita e, sobretudo, utilizando métodos e material didático adequados que possam fazer com que o aluno possa comparar sua própria gramática internalizada ao padrão proposto pelos usos de prestígio. Esse aprendizado, constitui-se, portanto, um direito desses alunos e é imprescindível que eles tomem posse de todo e qualquer instrumento que lhes venha a ampliar suas possibilidades de expressão.

De modo geral, podemos compreender que gramática:

“[...] constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua. [...]”

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

‘Saber gramática’ significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticabilidade. (Franchi, 2013, p. 22)

Mas considerando as inúmeras controvérsias acerca de gramática, é importante observarmos sob qual perspectiva estamos falando, inclusive porque os conceitos são variados. Conforme Neves (2014, p. 29, grifo do autor):

“Toda vez que se fala em **gramática** é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a ideia como ‘mecanismo geral que organiza as línguas’ até a ideia da gramática como ‘disciplina’, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções já que são múltiplos os tipos de ‘lições’ que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como um conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.”

Entender os tipos de gramática e saber de qual se está falando assume, assim, um lugar importante no ensino de língua. E como já estabelecemos a diferença quanto ao que significam as gramáticas tradicional e normativa, passemos a outros tipo, a começar pela Gramática Internalizada (GI):

“Como diz Franchi (1991, p.54), ‘*Gramática* corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições de natureza social e antropológica’. Nesse caso ‘*saber gramática* não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizagem sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras’. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de **gramática internalizada**. (Travaglia, 2009, p. 28-29, grifos do autor).

Essa gramática, cujo conhecimento independe de escolarização ou de processos de aprendizagem sistemáticos, todo falante de uma língua possui, utiliza e conhece o suficiente para estabelecer uma comunicação. Nesse sentido, não há ensino de língua que não seja gramatical, que não provoque de uma maneira ou de outra, que não coloque em ação uma dimensão gramatical no aprendizado de uma língua. Ensinar uma língua envolve sempre um saber gramatical. Ao professor de língua materna, qualquer que seja a língua, cabe acionar essa gramática como seu ponto de partida para o ensino de outras gramáticas. Segundo Franchi, “toda criança já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática (que os linguistas tentam descrever sem sucesso cabal há mais de quarenta anos)”. (Franchi, 2013, p. 25).

O certo é que as crianças entram na escola, principalmente na escola pública, falando intuitivamente sua língua, mas grande parte sai dela com um atestado de baixa proficiência. Elas que dominam essa gramática, que a trazem internalizada, não conseguem aprender o padrão linguístico e ainda saem, muitas vezes, convencidas de que não sabem falar sua própria língua.

Além desse tipo, é importante destacarmos o que significa a Gramática Descritiva (GD):

“A gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto uma abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, os modos e as condições de usos dos mesmos. Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer

variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.” (Travaglia, 2009, p. 320)

Definida assim fica bastante compreensível. De fato, pode-se descrever qualquer variedade linguística. Mas Franchi chama a atenção para um fato: “A gramática descritiva parece mais neutra, mais científica que a gramática normativa. Mas as coisas não são necessariamente assim. O ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva pelo menos de dois modos”. (2013, p. 22). Mas a que modos Franchi se refere? Segundo ele, quem está descrevendo pode desconsiderar a linguagem coloquial e popular e pode reintroduzir critérios sociais de uso e considerar como não gramaticais as expressões que não fazem parte do uso consagrado.

E o que significa essa Gramática de Uso? Conforme Travaglia:

“A gramática de uso é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como dos princípios da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário [...]” (2009, p. 111)

O que ocorre com nossos alunos é que eles precisam adquirir outra gramática de uso além daquela que já usam porque esta corresponde à GI deles que, por sua vez, costuma representar uma variedade de baixo prestígio social. Ao trabalhar essa gramática de uso, o ensino deve ser de modo a criar automatismos para que eles também internalizem a gramática da língua padrão e a incorporem em suas práticas linguísticas.

Outro tipo de gramática também importante é Gramática Reflexiva. Segundo Travaglia (2009), ela diz respeito a um trabalho de explicitação da gramática que se baseia no conhecimento intuitivo que o falante tem da língua, mas que se estende aos recursos linguísticos que ele ainda não domina. Dessa forma, ela se constitui um instrumento de análise e de explicação da linguagem. Podemos concluir que a gramática internalizada, a gramática de uso e a gramática reflexiva são modalidades didáticas interligadas de que a pedagogia da língua pode servir-se.

Ainda há outros tipos de gramática estudadas a nível universitário: Gramática Contrastiva ou Transferencial, ou seja, “aquela que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra” (Borges, 1971, p. 80 citado por Travaglia, 2009, p. 35); Gramática Geral, “que compara o maior número possível de línguas” (Borges, 1971, p. 81 citado por Travaglia, 2009, p. 35); Gramática Universal, “de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente” (Todorov & Ducrot, 1978, p. 15 citado por Travaglia, 2009, p. 36); Gramática

Histórica, “que estuda uma sequência de fases evolutivas de um idioma” (Bechara, 1968, citado por Travagila, 2009, p. 36); Gramática Comparada, “que estuda uma sequência de frases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns.” (Travagila, 2009, p. 37)

Martelotta (2011) apresenta as gramáticas estrutural e gramática cognitivo-funcional. A primeira como uma gramática desenvolvida sob a influência de Saussure e não se constitui um movimento unificado, cuja tendência é analisar as línguas, mas que tende a descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, mas cujas partes relacionam-se por meio de relações que obedecem a leis internas. A segunda para se referir ao que designa todo um conjunto de propostas teórico-metodológicas que adotam alguns pontos em comum: os usos da língua são considerados fundamentais para compreender a natureza da linguagem; não consideram apenas o nível da frase, mas, principalmente, o texto e o diálogo; visão dinâmica da língua e foco na criatividade do falante; adaptam as estruturas da língua aos diferentes contextos de comunicação e consideram que a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana, cuja estrutura é consequente dos processos gerais do pensamento elaborado, quando em situações de interação entre os indivíduos são elaborados os significados.

Retomando Franchi (2013) quanto a saber gramática, e especialmente sobre o que devemos visar ao ensinar gramática, o importante é que o aluno seja capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticabilidade.

Para Neves, dentre as indagações que um professor pode fazer quanto ao que significa gramática ou ensinar de forma eficiente uma língua e sua gramática:

“[...] é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e, de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala ((Neves, 2014, p. 128)

Ora, se o aluno percebe essa gramática e apropria-se dela nas atividades comunicativas, temos aí um saber gramatical que se traduz na competência comunicativa. Por isso, o ensino de gramática deve ser, sobretudo, um ensino operativo em que ele possa mobilizar os mais variados recursos da língua e dominar os seus mecanismos de articulação e significação. Esse ensino operativo pode conjugar as dimensões de gramática internalizada, gramática de uso e gramática reflexiva acima descritas e ser assumida por uma dimensão cognitivo-funcional, com base na dinâmica da comunicação.

Capítulo 3 - Metodologia da Recolha de Dados

Na construção do nosso objeto de estudo, delineamos um percurso metodológico que julgamos mais adequado não só para responder à questão proposta em nossa pesquisa, mas para estabelecer suas relações no contexto do ensino, da educação e da sociedade em geral.

A pergunta de partida

Como o uso da gramática pode contribuir para a formação das competências comunicativa e discursiva dos alunos, no que concerne à produção do texto dissertativo-argumentativo?

Objetivo Geral

Investigar as contribuições da gramática para a formação das competências comunicativa e discursiva, tendo como foco a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Objetivos Específicos

Analisar os planos de curso de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos;

Analisar as representações discursivas dos professores e dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na utilização da gramática;

Desvelar os mecanismos de construção dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, considerando os níveis sequencial-composicional e argumentativo;

Propor aos professores um esquema de produção do texto dissertativo-argumentativo que inclua claramente a contra-argumentação;

Apresentar sugestões de uso da gramática no ensino de Língua Portuguesa com ênfase na produção do texto argumentativo.

As hipóteses da pesquisa

- a) As representações discursivas de professores e alunos demonstram que as gramáticas tradicional e normativa ainda são a maior referência no Ensino de Língua Portuguesa;
- b) A articulação entre as gramáticas internalizada e formais não obedece a padrões eficazes que propiciem o desenvolvimento da competência comunicativa nem o aprendizado da língua portuguesa padrão.
- c) A gramática, se utilizada como instrumento analítico e explicativo das formas e condições de significação e construção do texto/discurso, pode contribuir para a formação da competência comunicativa dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeitos 4 (quatro) professoras que atuam no Ensino Médio e 10 (dez alunos) também do mesmo nível de ensino, dos quais 5 (cinco) com maior desempenho em Língua Portuguesa e 5 (cinco) com menor desempenho. No caso dos alunos, este desempenho foi critério de escolha usado, o que nos possibilitou analisar as diferenças e correlacioná-las aos efeitos das orientações e pressupostos teórico-metodológicos do currículo e das práticas de ensino.

Já quanto às professoras, o critério de escolha foi lecionarem no Ensino Médio. Por questão de sigilo, na descrição da pesquisa, utilizamos pseudônimos para cada uma delas, cujo *curriculum vitae* resumimos da seguinte forma:

Quadro 5: Síntese do *Curriculum Vitae* das Professoras Entrevistadas

Violeta/3º ano	Clarice/3º ano	Marina/9º ano/ 2º ano	Laura/1º ano
Graduada em Letras Especialista em Linguística Professora da Rede Estadual de Ensino 20 anos de experiências	Graduada em Letras Especialista em Língua Portuguesa Especialista em Avaliação Educacional Professora da Rede Estadual de Ensino 20 anos de experiência	Graduada em Letras Especialista em Língua Portuguesa Mestre em Estudos Literários Doutora em Literatura e Cultura Professora da Rede Estadual de Ensino 24 anos de experiência	Graduada em Letras Especialista em Literatura e Gramática Especialista em Literatura Infanto-Juvenil Professora das Redes Municipal e Estadual de Ensino 20 anos de experiência

Fonte: Informações das professoras

A solicitação do breve resumo do *curriculum vitae* propiciou a visão do quanto poderiam estar familiarizadas com as novas teorias de composição do currículo de Língua Portuguesa e as formas de desenvolvê-las. O fato de o tempo mínimo ser de 20 anos permite inferir que as discussões teóricas que pautaram a reforma de ensino, especialmente com relação à Língua Portuguesa, já vinham ocorrendo até que fossem incorporadas aos textos oficiais.

A pesquisa quanto aos fins e à abordagem

A investigação, quanto aos fins, é exploratória e descritiva. A fase exploratória deve-se ao fato de que, segundo Gil (2012, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. O caráter concreto da nossa pesquisa concretiza-se particularmente numa proposta de esquema de texto dissertativo-argumentativo (a usar por professores entrevistados que o aceitem fazer) que dê lugar à argumentação, mas também à contra-argumentação. E a pesquisa é também descritiva no que diz respeito à descrição das representações discursivas dos sujeitos da pesquisa (professores e alunos), sobre como eles se sentem em relação ao ensino de Língua Portuguesa,

particularmente quanto à didática da gramática e também quanto às produções textuais dos alunos.

Quanto à abordagem, a pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que apresenta como características principais, conforme Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta dos dados; os dados recolhidos pelo investigador cujo caráter é essencialmente descritivo; o interesse dos investigadores é maior pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; o interesse maior é tentar compreender o significado que os participantes atribuem às próprias experiências.

Assim, nossa ênfase não incidiu na quantidade da amostra nem na elaboração de qualquer generalização estatística ou, ainda, numa objetividade rígida, considerando-se que, como investigador, constituímos a principal fonte de recolha dos dados e não negamos nossa subjetividade ou intenções quanto ao objeto de pesquisa, embora tenhamos nos esforçado para que estas não interferissem na análise fiel dos dados coletados. Mas um juízo de objetividade compete aos nossos leitores com base nos dados apresentados.

Mas ainda no que concerne à questão da amostragem e da seleção da amostra, é importante considerar o texto de Aires (2011), que aponta para o sentido muito particular que adquire essa seleção, não só para fundamentar a pesquisa, mas também para desenvolver uma teoria, tendo como base critérios pragmáticos e teóricos. No nosso caso na proposta de aplicação de um esquema de texto dissertativo-argumentativo.

Feitas tais considerações, a pergunta que se colocou em face desta questão é: como determinamos a validade da pesquisa qualitativa? Consideremos, nesse caso, validade como “ter valor”, que pode resultar em ganhos e ser eficaz naquilo a que se propõe, a saber, na construção do conhecimento. Assim sendo, é necessário esclarecermos a questão da validade e suas formas de aferição para que não restem dúvidas quanto à cientificidade ou quanto ao valor e à autenticidade dos resultados.

Nessa perspectiva, tomamos como base Ollaik e Ziller (2012), sob cujo ponto de vista teórico foi possível agrupar as concepções de validade em três grandes blocos, quais sejam: validade prévia, validade interna e validade externa. A primeira diz respeito à formulação da pesquisa, a segunda está relacionada ao processo, ao desenvolvimento da pesquisa, e a última, com os resultados.

Consiste, também, a nossa ênfase no que Ollaik (2012, p.232) chama a atenção: “a correspondência entre a pesquisa e realidade”. Há de se considerar, também, Mirka-Ljungberg (2010) citado por Ollaik (id, ibidem, p. 233), “a responsabilidade no tratamento das

informações”, o que está intrinsecamente ligado à validade interna e à validade transacional, cujo foco é a interação do pesquisador com os dados. Por outro lado, quando os impactos dos resultados superam os procedimentos, ou seja, ocorre a validação externa e temos a validação transformacional. Mas por se tratar de pesquisa qualitativa, é importante ressaltar que a nossa ênfase é na validação interna.

Quanto à aferição da validade, são várias as técnicas e essa variação ocorreu de acordo com a validação que foi considerada. Considerando-se que a pesquisa qualitativa privilegia o processo, ou seja, a validação interna, um método de aferição que se constituiu eficaz em nossa pesquisa foi a triangulação. Para recolha de dados, usamos a entrevista a professores e alunos, mas também a análise de textos dos estudantes e a observação das instituições.

O Método: a Análise Textual dos Discursos (ATD)

O *corpus* de análise desta pesquisa é constituído por:

- a) planos de curso de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas,
- b) Representações Discursivas (*Rds*) de professores e alunos relacionadas aos objetos de conhecimento envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa ;
- c) textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos com e sem esquema cognitivo.

Em vista disso, optamos como método de análise e abordagem pela Análise Textual dos Discursos (ATD), de Jean-Michel Adam. Essa opção deveu-se ao fato de ser a ATD “[...] uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundamentada na análise de textos concretos”. (Adam, 2011, p. 13)

Assim sendo, a ATD pôde-nos oferecer a possibilidade de observar com mais clareza, para além dos conhecimentos linguísticos, as visões e percepções dos nossos sujeitos, no caso, professoras e alunos, quanto ao ensino de Língua Portuguesa e ao uso da gramática, especialmente como reverberam na produção do texto dissertativo-argumentativo pelos alunos, conforme já referimos.

Desta forma, as questões teórico-metodológicas que envolvem e permeiam o ensino de Língua Portuguesa, no que concerne ao uso da gramática e das atividades propostas com vistas à elevação da proficiência linguística dos alunos, foram analisadas por meio dos planos de curso, das *Rds* das professoras e dos alunos, e nos textos produzidos por eles. Depois, procedemos à comparação entre as *Rds* de uma das professoras convidadas e dos alunos dela,

assim como entre os alunos com melhor e menor desempenho, com vistas ao levantamento de divergências e convergências entre ambos.

Mas ainda quanto aos alunos, as representações discursivas analisadas foram acerca do ensino, de suas dificuldades e expectativas sobre o aprendizado da língua, a proficiência na produção do texto dissertativo-argumentativo, a capacidade de argumentação e comunicação ao interagirem, assim como a perspectiva crítica no tocante ao assunto sobre o qual dissertam. No que concerne ao uso da gramática, a forma como se valem desses conhecimentos para defenderem seus pontos de vista, utilizando-se deles não como regra, mas como opção a serviço da intencionalidade na construção dos sentidos, materializados nos textos produzidos.

Os procedimentos da pesquisa

Neste percurso, iniciamos pela **revisão da literatura**, com vistas a definir o quadro teórico que veio a fundamentar o desvelamento de nosso objeto de pesquisa. Entendemos, nessa perspectiva, que:

[...] a revisão da literatura consiste no desenvolvimento de um texto que sintetiza e integra contributos de diferentes autores sobre a matéria em estudo, estabelecendo ligações entre eles e expondo a problemática comum [...] A revisão da literatura permite assim determinar os conceitos ou as teorias que servirão do quadro de referências. (Freixo, 2012, p. 189)

Depois procedemos à **pesquisa de campo**, com a qual adentramos as escolas que se constituíram o local da pesquisa. A importância deste trabalho é porque “[...] permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘autores’ que conformam a realidade [...]” (Gomes & Minayo, 2013, p. 61)

A pesquisa foi realizada em duas escolas no Estado do Maranhão. A primeira delas, que, respeitando o sigilo da pesquisa, denominamos de **Centro de Ensino Médio I**, fica localizada em São Luís, capital do Estado do Maranhão, e centro político administrativo estadual. Com relação a São Luís, onde foi realizada a primeira parte da pesquisa com a observação das aulas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), no ano de 2018, a população era estimada em 1.094.667, em uma área territorial de 834,785 Km² e densidade demográfica (hab./Km²) de 1.2015,69. Importante destacar que a cidade, mesmo sendo a capital do Estado do Maranhão, apresentava um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2010, ano do último censo demográfico, de 0,768 e a incidência de pobreza é de 54,83%, o que significa mais da metade da população.

A segunda escola denominamos de Centro de Ensino Médio II, também em razão do sigilo da pesquisa. Fica localizada em Caxias, município do Estado do Maranhão. Essa cidade,

em 2018, segundo o IBGE, tinha uma população estimada em 164.224, o que representa um pequeno aumento em relação ao último censo em que esse quantitativo era de 155.129 e densidade demográfica de 30,12 hab/km². O índice de pobreza é de 58,44%, logo 3,61 pontos percentuais em relação à capital.

Ambas as escolas são públicas e de grande porte no concerne à estrutura física e ao número de alunos, mas representam o padrão médio das escolas em termos de desempenho. Mas vale ressaltarmos que o perfil socioeconômico das escolas públicas dos alunos brasileiros e maranhenses, conforme dados de contexto fornecidos pelo Mec/Inep, são de baixa ou nenhuma renda. Os pais, de grande parte desses alunos, possuem baixa escolaridade.

As técnicas de recolha e de análise dos dados

Na recolha de dados, o primeiro passo foi a observação do campo e dos sujeitos da pesquisa. Esse processo, classificamos como:

- a) **Observação não participante.** É aquele tipo de observação em que o investigador permanece fora da realidade a estudar. A observação é assim feita sem que haja interferência ou envolvimento do observador na situação, ou seja, o investigador assume o papel de espetador. (Freixo, 2012, p. 224, grifo do autor)

A observação permitiu que observássemos a infraestrutura administrativa e física, incluindo-se os recursos didáticos e tecnológicos de ambas as escolas. Mas, no tocante às aulas, só tivemos acesso à primeira escola, embora de forma restrita porque os professores faziam operação-tartaruga e ameaçavam entrar em greve.

Ali, realizamos entrevistas com a professora e os alunos. As entrevistas com os alunos foram feitas por escrito conforme determinação da supervisora para não adentrar o horário de aulas já prejudicado com a operação-tartaruga. As respostas foram sucintas e inelegíveis de modo que não pudemos aproveitá-las. Tampouco conseguimos acesso à produção textual dos alunos, a fim de que pudéssemos estabelecer uma comparação entre as *RDs* deles e a competência textual.

Em vista disso, buscamos a outra escola na cidade de Caxias. Ali, também observamos a infraestrutura física e administrativa da escola, ministramos palestra aos alunos sobre discurso e argumentação, assim como oferecemos à professora material didático e o esquema do texto dissertativo-argumentativos. Tal interferência, constituiu a **observação participante**, cuja filosofia, conforme Minayo et. al.:

“[...] é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro. [...] Ela permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa.” (2013, p. 70)

Assim o fizemos porque a professora da escola, além de ter-nos concedido a entrevista, também facilitou o acesso aos textos dos alunos que, prontamente, consentiram em ser entrevistados, embora não tenhamos tido acesso às aulas. A professora não só usou o esquema que propusemos para a elaboração do texto dissertativo-argumentativo, como também definiu a temática e procedeu às correções.

Outro procedimento na captação dos dados e evidências foram as **entrevistas**. Conforme Gomes e Minayo (2013, p. 64):

“Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto.”

Nessas entrevistas, seguindo roteiro previamente elaborado e padrão para todos os entrevistados, as perguntas foram de natureza aberta, “[...] em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador [...] buscam dar mais profundidade às reflexões”. (Id, *ibid.* p. 64). Não obstante tratarem das mesmas temáticas, as perguntas foram elaboradas de forma diferente às professoras e aos alunos, considerando o nível de complexidade das temáticas. Embora tenhamos mantido contato pessoal com as quatro professoras entrevistadas, somente uma delas quis responder pessoalmente à entrevista. As demais, solicitaram que fossem enviadas as questões por *e-mail*, alegando o fator tempo. Na entrevista, foram feitas as seguintes perguntas:

- 1) Utiliza a Gramática Normativa em sala de aula? Em caso afirmativo, como a utiliza e com que frequência?
- 2) Considera a Gramática Normativa importante para o ensino da norma padrão da língua? Justificar resposta afirmativa ou negativa.
- 3) Quais fatores considera que mais dificultam o aprendizado da norma padrão pelos alunos?
- 4) Considera importante que o aluno aprenda a língua padrão?
- 5) Trabalha as variedades linguísticas?
- 6) Como os alunos consideram o ensino da Gramática Normativa durante as aulas?
- 7) Seu plano de ensino segue os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais?
- 8) O que ensina aos alunos em Língua Portuguesa segue o que é requerido deles nas avaliações do Enem e pelo mercado de trabalho?
- 9) A produção escrita dos alunos obedece ao padrão estabelecido pelo Enem? Se não, o que é necessário para isso? Eles estão preparados em Língua Portuguesa para alcançar resultados satisfatórios?
- 10) O que considera mais eficaz para que o aluno obtenha as competências oral e escrita da Língua Portuguesa na norma padrão?
- 11) Que metodologias adota para melhorar o desempenho linguístico dos alunos?
- 12) Considera os textos e contextos de uso da língua?
- 13) Para você, quais contribuições das teorias linguísticas e sociológicas são mais relevantes para a sua prática de ensino de Língua Portuguesa?
- 14) No ensino da língua você prioriza quais aspectos?
- 15) O capital linguístico dos alunos é muito distante do padrão prescrito pela gramática e exigido nas avaliações standardizadas (Enem)?
- 16) Como você articula ao ensinar a gramática internalizada às gramáticas formais?

- 17) Ao ensinar, como você trabalha as dimensões linguística (aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) e textual (textos narrativos, descritivos, argumentativos, outros)?
- 18) E quanto às dimensões sociopragmática (relativa aos papéis sociais) e discursiva (relativa às intenções de pessoas e comunidades)
- 19) Que sugestões você quer fazer em relação ao ensino de Língua Portuguesa, em especial, à gramática?

Essas perguntas foram baseadas neste quadro em que, com base no enquadramento teórico, definimos as categorias implicadas na formação de cada competência no ensino de Língua Portuguesa:

Quadro 6: Competências e Categorias das Rds

Competências		Categorias
Competência comunicativa/competência discursiva	Competência gramatical/linguística	Articulação da gramática internalizada às gramáticas formais Reflexão sobre as Variedades linguísticas Ensino e aprendizagem da norma padrão Dificuldades do aprendizado da norma padrão Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão linguística Utilização da GN Percepção do professor sobre a reação dos alunos ao ensino da GN
	Competência textual	Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão textual, em especial, as dimensões argumentativa e sociopragmática.

Para os alunos, as seguintes perguntas foram feitas da seguinte forma:

- 1) Seu professor utiliza a Gramática em sala de aula? Em caso afirmativo: Com que frequência? Como ele a utiliza?
- 2) Quais os tipos de atividades linguísticas são mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa?
- 3) Algumas destas atividades são semelhantes às questões apresentadas no Enem?
- 4) Para você, o estudo da Gramática é importante? Por quê?
- 5) Ao produzir um texto, você obedece aos padrões da Gramática?
- 6) O que você considera mais difícil no ensino da gramática?
- 7) Você se sente preparado a se submeter ao Enem?
- 8) Você produz um texto dentro das condições previstas no Enem?
- 9) Que tipos de textos são mais solicitados pelo professor de Língua Portuguesa e pelos demais professores?
- 10) Que tipos de temas são mais solicitados nos textos que você produz?
- 11) Quais as maiores dificuldades que você apresenta ao produzir um texto escrito?
- 12) Que conhecimentos gramaticais você tem mais domínio e quais não tem?
- 13) O que você sugere para facilitar o seu aprendizado da Língua Portuguesa padrão?
- 14) O que você considera necessário/desnecessário no ensino de Língua Portuguesa?
- 15) Você costuma produzir textos para pessoas diferentes como autoridades, pais, namorado(a)s?

A análise das representações discursivas

Com base nestas perguntas, analisamos a Representação Discursiva (RD) de professoras e alunos. Nesta categorização, as Rds, que foram construídas, à medida que os sujeitos respondiam às questões da entrevista, propiciaram a análise com base nas categorias previamente definidas.

Na fundamentação da análise das representações discursivas das professoras e dos alunos, tomamos como base em quatro categorias semânticas da ATD: referência, predicação, aspectualização e relação.

No que concerne à referência, Adam afirma:

“A atividade discursiva de **referência** constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito.

[...]

Com a escolha da expressão “construção de uma representação discursiva”, pretende-se dar a entender que a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd.” (2011, p.p. 113-114)”

Para apreensão dessas *Rds*, as categorias, conforme mencionamos, foram definidas previamente, a partir das questões da entrevista, construídas com base na nossa problemática e organizadas em função das competências que os alunos devem adquirir, uma vez que “a forma como percebemos e atuamos com os objetos é fundamental para a forma como somos capazes de desenvolver conceitos abstratos para eles” (Koch, 2017, p. 62).

A análise dos textos dos alunos

Ao todo, foram analisados vinte textos dissertativo-argumentativos que foram produzidos pelos alunos da professora Clarice (pseudônimo utilizado tendo em vista o sigilo da pesquisa). Desses textos, os 10 primeiros foram redigidos somente com a orientação da professora e, depois, mais 10, estes produzidos mediante um esquema que propusemos. A escolha da temática de ambos foi dela e a correção também, o que contribuiu para que observássemos quais pontos ela priorizaria na correção.

De cada 10 (dez), metade foi produzida pelos alunos considerados de bom desempenho e metade pelos alunos de baixo desempenho. Nossa primeira análise incorreu sobre os cinco escolhidos como melhores, cujas notas foram acima de 7,0. Depois analisamos os de menor desempenho. Acrescentamos a isso que, no Estado do Maranhão, as notas atribuídas às atividades pelos professores variam de 0,0 a 10,0 e são aprovativas a partir de 7,0.

A professora Clarice possui três turmas de 3º ano do Ensino Médio, com uma média de 30 alunos cada uma. Segundo ela, entre os primeiros textos produzidos por eles não há diferenças significativas a considerar, pois, em geral, todos têm dificuldade de redigir e não possuem as competências básicas para saírem do Ensino Médio. Quanto aos outros textos, redigidos conforme o esquema proposto de nossa parte, ela considerou que houve alguma dificuldade em razão do pouco conhecimento sobre a temática exigida. A professora escolheu como tema *Identidade de Gênero*.

No primeiro texto, a temática escolhida pela professora foi sobre o *Suicídio*. Segundo ela, porque é um tema que vem sendo muito debatido na cidade, onde o número de casos é alto, especialmente entre os jovens, o que demonstra necessidade de discussão, uma vez que os alunos são jovens e o assunto desperta o interesse deles.

A relevância da análise dos textos pôde ser constatada à medida que levamos em consideração não só às relações que se estabeleceram entre *contexto*, *cotexto* e *texto* - conceitos propostos pela ATD - mas também porque permitiram analisar o uso da gramática pelos alunos, cuja produção textual evidencia as competências formadas ou não, assim como o conhecimento linguístico e a capacidade crítico-argumentativa.

Adam (2011), considera que *contexto* é externo aos enunciados/textos e que o acesso a este só será possível mediante a reconstrução de uma descrição. Nessa perspectiva, levamos em conta também que o acesso dos leitores ao contexto desta pesquisa só será possível mediante a reconstrução de nossa descrição, apoiado em outros conhecimentos.

Para entender as relações a que nos referimos, ressaltamos a alegação de Adam (2011), segundo o qual se confunde, muito frequentemente, *contexto* (dados da situação extralinguística - objetiva) e *cotexto*, que se trata do ambiente linguístico imediato. O contexto é recriado no cotexto. Para ele, “não se pode esquecer que não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a reconstruções” (p. 52). Assim sendo, Adam utiliza-se do termo co(n)texto, justamente porque considera que:

“Com efeito, todo enunciado, por mais breve ou complexo que ele seja, tem sempre necessidade de um co(n)texto. As frases fora de co(n)texto dos livros de gramática, de sintaxe, de semântica e até de pragmática, tornam-se enunciados interpretáveis recorrendo-se a um co(n)texto padrão [...] Escrevemos co(n)texto para dizer que a interpretação dos enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (cotexto) como na operação de contextualização, que consiste em imaginar uma situação de enunciação que torne possível o enunciado considerado. Essa (re)construção de um co(n)texto pertinente parte, economicamente, do mais diretamente acessível: o cotexto verbal e/ou o contexto situacional de interação. Se, em uma interação oral, pode haver concorrência entre cotexto e contexto da enunciação, na escrita, o cotexto é o dado mais imediatamente acessível. Se o cotexto está disponível e se ele se mostra suficiente, o interpretante não vai procurar em outro lugar.” (Adam, 2011, p.p. 52-53)

Importante ainda considerar que, ao optarmos por analisar textos produzidos pelos alunos, fizemo-lo levando em consideração a assertiva de Adam no que concerne ao texto e ao contexto que, para ele, deve ser ultrapassada, uma vez que um está contido no outro, de modo que:

“A sequência da análise textual mostrará que todo texto é, por definição, um campo de forças centrífugas (dados externos que vão da intertextualidade às condições materiais e sócio-históricas de produção, passando pela identidade do orador encenada na enunciação e nas escolhas relativas ao gênero) e de forças centrípetas que garantem a unidade do texto e sua dinâmica interna. [...] Entretanto, a especificidade da análise do discurso é mostrar como, no detalhe da manifestação da palavra política, o contexto está, literalmente, no texto.” (Adam, 2010, p. 97)

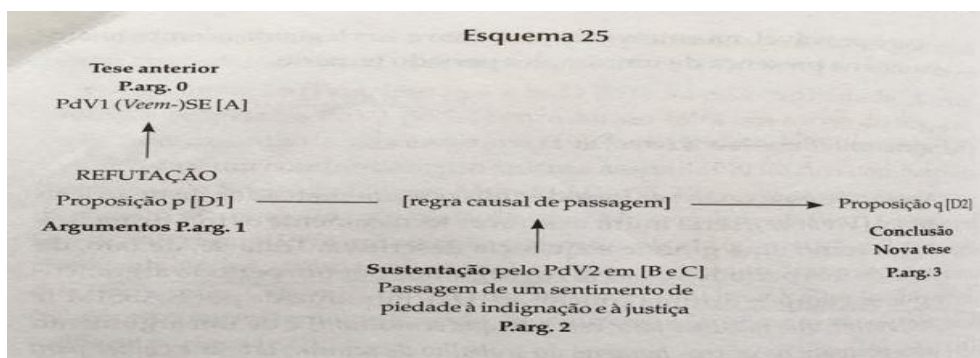
Na análise, consideramos a forma como eles foram delineando *o plano de texto*, caracterizado por meio da organização das sequências, configuradas pelas operações de de continuidade e descontinuidade, as primeiras de ligação, as últimas dadas pelo peritexto, e o *cotexto*, que é dado pelo discurso que se inscreve no texto por meio dos argumentos. Isso contribuiu para apreendermos a visão desses sujeitos e as competências gramatical e discursiva.

Assim, a primeira análise dos textos produzidos por eles propiciou-nos a percepção do que eles aprenderam ou não no que concerne ao uso da gramática, em uma perspectiva discursiva, ou seja, como a utilizam na construção dos sentidos com vistas a expressar suas criticidades ou a falta delas ao argumentar, e como suas realidades, exteriores aos textos, reverberam ou se materializam naquilo que escreveram. Portanto, não se tratou de classificar a tipologia do texto, mas as diferentes combinações que se apresentam no texto.

Com relação à análise das sequências argumentativas, buscamos perceber se os textos foram organizados em função de dois movimentos característicos da argumentação: demonstrar-justificar e refutar outra tese. Nesse sentido, realizamos uma reescrita dos textos, apresentando uma contra-argumentação à tese estabelecida por eles, que trazemos no capítulo 5, seção 5.9.5.

A segunda análise foi baseada em um esquema que propusemos, baseado no seguinte esquema:

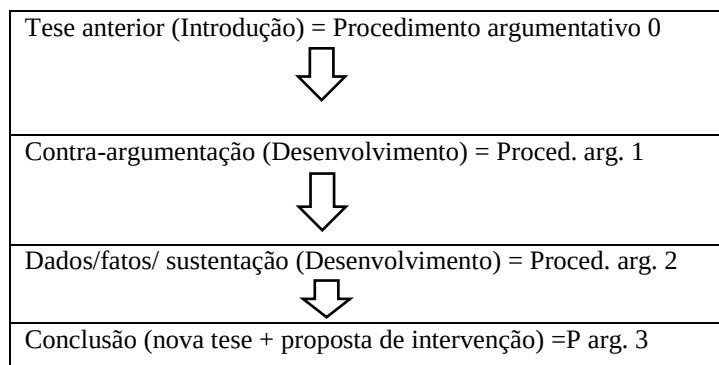
Figura 9: Esquema 25 de Adam



Fonte: (Adam, 2011, p. 238)

Todavia procedemos a uma adaptação, de modo a tornar evidentes as especificidades e procedimentos da construção do texto dissertativo-argumentativo e aproximar à realidade do Enem.

Esquema 1 de elaboração do texto dissertativo-argumentativo



Adaptado do Esquema 25 (Adam, 2011, p. 238)

Assim, explicamos à professora que os textos deveriam ter, no mínimo, 4 parágrafos, dos quais um para a introdução, dois para o desenvolvimento e o outro para a conclusão. O número de parágrafos está relacionado à quantidade de linhas exigidas no exame que é de, no máximo, 30. Redações com menos de 8 linhas não são consideradas.

Os textos deveriam começar por uma tese a ser refutada, o que já poderia ser feito no mesmo parágrafo introdutório. Para a contra-argumentação, os dois parágrafos subsequentes. O segundo para o aluno expor os argumentos em contrário, e o terceiro para continuar a contra-argumentação, mas apresentando evidências que dessem sustentação aos argumentos como dados estatísticos, fatos, exemplos, enfim, que apresentassem evidências de modo a sustentar a refutação.

Para tornar mais claro, encaminhamos o modelo de texto abaixo (**negrito para tese/nova tese** e para os conectivos argumentativos e contra-argumentativos; *itálico para destacar a proposta de intervenção*):

O suicídio é uma demonstração de fraqueza e de falta de amor-próprio. As pessoas que se autodestroem não foram acostumadas a lidar com os problemas e preferem a morte a ter de lutar contra eles. Esse é o conceito que, geralmente, as pessoas atribuem aos suicidas, o que faz com que as famílias silenciem e tentem esconder de todos os familiares que apresentem comportamento autodestrutivo, deixando de buscar a ajuda necessária.

No entanto, esse conceito é equivocado e demonstra o quanto o assunto precisa ser conhecido e debatido, uma vez que tem contribuído para elevar significativamente o número de suicídios no Brasil que atinge principalmente os jovens. Mais grave que isso é que as causas podem ser preveníveis ou tratáveis, **mas** a ignorância e o preconceito têm impedido que isso aconteça.

Segundo o Ministério da Saúde, ocorrem cerca de 10 mil mortes por suicídio por ano, com valores estáveis ao longo dos últimos anos. Só em 2015, a taxa bruta de suicídio foi de 5,5/100 mil, o que significa que é um caso de saúde pública que não pode ser ignorado. Entre os jovens de 15 a 29 anos, é a quarta causa de morte e a terceira entre os homens na mesma faixa etária.

Suicídio não é fraqueza nem falta de amor-próprio e suas causas precisam ser conhecidas, prevenidas e tratadas. *Cabe ao Estado, por meio do Ministério da Saúde, a criação e o fortalecimento de políticas de enfrentamento ao suicídio, assim como a assistência efetiva aos órgãos estaduais e federais a quem cabe a execução dessas políticas. À sociedade cabe alertar e*

acompanhar e, só assim, Estado e sociedade, em um esforço coletivo e solidário poderão obter êxito contra um problema tão grave.

Ainda quanto aos Procedimentos

Na opção pelos procedimentos, também optamos por empreender um Estudo de Caso, com base em Yin (2015). A escolha pelo Estudo de Caso decorreu do fato de que nosso objeto é um fenômeno atual com fortes determinações do contexto em que ocorre e pelas técnicas de recolha de dados que melhor se apropriam ao nosso objeto de estudo.

Por que se constitui um caso? Embora façamos referência à educação brasileira formal como um todo, nossa pesquisa incorreu apenas sobre um único Estado da federação, o Maranhão, onde colhemos dados em duas escolas, ambas escolas típicas quanto à média de desempenho como já referido, e que, embora tenham identidades relativamente diferentes, têm os currículos organizados pelas mesmas orientações teórico-metodológicas e princípios pedagógicos, ficando ao nosso encargo a percepção de como esses referenciais repercutem na realidades destes espaços escolares.

O estudo de caso obedeceu a dois dos quatro princípios, conforme Robert Yin (2015), quais sejam: o uso de múltiplas fontes de evidência e a criação de uma base de dados.

Com relação ao 1º princípio, foram entrevistadas as professoras como referimos, e dos 10 alunos também entrevistados, cinco com melhor desempenho e cinco com menor desempenho. Estes alunos estavam distribuídos em três turmas assim denominadas: 3º ano A, 3º B e 3º ano C, cuja distribuição obedece à ordem de matrícula. Mas todos são alunos da mesma professora com quem comparamos as respostas das entrevistas. Tal estratégia visou à triangulação de dados/evidências, pois conforme Yin:

“O uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa do estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de **linhas convergentes de pesquisa**. A triangulação inspira-se no princípio na navegação pelo qual a interseção de diferentes pontos de referência é usada para calcular a localização precisa de um objeto.” (2015, p. 124, grifo do autor)

Quanto ao segundo princípio, que consiste na criação da base de dados, iniciou-se com a constituição do *Corpus*, cujo objetivo foi selecionar o material produzido durante a pesquisa, que permitiu o estudo do problema, tendo-se considerado as questões metodológicas, as de pertinência teórica e o grau de adequação entre as informações e o objeto de análise, a saber, o ensino de Língua Portuguesa e a utilização da gramática em suas várias acepções, como instrumento que pode contribuir para a formação das competências comunicativa e discursiva dos alunos com ênfase nas competências textual e linguística na construção do texto

dissertativo-argumentativo. Outro material constituiu-se dos Planos de Curso (anexos A e B), das entrevistas aos professores e aos alunos (análises constantes nos apêndices A, B e C) e aos textos escritos produzidos por estes últimos (anexos C e D).

A Ética da Pesquisa

Para garantir veracidade e legitimidade das respostas foram preservados o nome das instituições e dos sujeitos participantes, quais sejam: escolas, professoras e alunos.

Capítulo 4: O Contexto das Escolas

4.1. A primeira escola: O Centro de Ensino Médio I

A escola fica localizada em uma área residencial de classe média de São Luís, onde grande parte dos moradores tem sido vítima de assaltos e sofrido alguns problemas em razão de haver um centro de ressocialização para menores infratores no bairro.

Estivemos, inicialmente, na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em junho de 2016, para obtermos a autorização para adentrar a escola. Fomos informados pelo gestor da Unidade Regional de Educação (URE/SEDUC), de que poderíamos escolher qualquer escola e não necessitávamos de autorização formal para realização da pesquisa, que poderíamos desenvolver com o consentimento do gestor escolar. Com vistas a facilitar nosso acesso, indicou uma escola próxima a nossa residência e que, segundo ele, estava com uma boa gestão, sensível ao desenvolvimento de novos estudos. O gestor telefonou para a escola e dirigimo-nos até lá para acertar o acesso à escola.

Ao chegar à escola, fomos recebidos pelo gestor, que, por confidencialidade, chamaremos de Prof. Antônio. Ele foi bastante receptivo e colocou-se à disposição para quaisquer informações de que necessitássemos. Apenas adiantou que a escola já estava entrando de férias, mas poderíamos voltar em agosto, quando recomeçaria o período letivo.

Mas não começamos em agosto porque as escolas da rede estadual estavam ameaçando greve, reivindicado do governo do Estado reajustes salariais que não vinham sendo cumpridos. Devido à situação prolongar-se, optamos por começar assim mesmo, já em setembro. Em nosso contato inicial com a Escola fomos atendidos pela Orientadora Educacional, a quem chamaremos de Tânia. Ela nos deixou aguardando na sala de supervisão, enquanto atendia a uma situação de conflito entre dois alunos. O horário de entrada na escola é 7h15min, mas às 7h30min ainda havia barulho nos corredores. Perguntamos pelo gestor da escola e ela respondeu que, geralmente, ele não vai pela manhã, o que não se confirmou, pois durante o tempo em que estivemos na escola, ele sempre esteve presente, mesmo tendo jornada de 40h semanais e sendo responsável pela escola em 3 turnos.

Enquanto aguardávamos, chegou outra supervisora e orientadora educacional, a quem chamaremos de Regina, que passou a atender-nos. Ela informou que a escola só estava funcionando em parte do período porque os professores estavam fazendo operação-tartaruga. Como desenvolvemos a pesquisa pela manhã, as aulas iniciavam-se às 7h e encerravam-se às 9h30min, havendo apenas três aulas por turno.

Após isso, perguntou do que se tratava a pesquisa e informou que, na escola, o ensino de Língua Portuguesa era ministrado por dois professores em cada ano, um para literatura e

outro para gramática. Indagamos o porquê daquela cisão, se era assim em toda a rede, mas ela disse que não, essa era uma decisão da escola para facilitar o ensino. Mediante a pergunta, afirmou que, apesar do nome gramática, não se tratava de um ensino baseado apenas na gramática, mas em utilizar esse instrumento na produção textual, inclusive nos convidou para participar do planejamento da área de Linguagens, ocasião em que, segundo ela, poderíamos observar a dinâmica do ensino na escola. Esse primeiro contato fornece uma primeira evidência: a fragmentação observada pelos PCNEM ainda persistem.

Durante essa conversa, solicitamos uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ela respondeu que era nova na escola, que não conhecia o Projeto, mas solicitaria ao gestor que nos poderia conceder a cópia, mas tinha a suspeita de que o PPP estivesse defasado e precisasse ser atualizado.

Voltamos à escola dia 16 de setembro e fomos recebidos pelo gestor da escola. Ele afirmou que nos entregaria uma cópia do PPP e colocou-se à disposição para quaisquer dúvidas, mas afirmou que o projeto precisava de atualização, o que ainda não havia feito porque estava sem colegiado escolar. Também informou que a posse do novo colegiado seria naquele mesmo dia e por isso não poderia dar-nos maior atenção, pois estava dirigindo-se ao auditório para dar posse aos eleitos.

Neste mesmo dia, a supervisora sugeriu que a entrevista fosse feita com os alunos, mas, considerando o tempo e a situação por que passava a escola, os alunos só poderiam responder às questões por escrito, mas que, posteriormente, poderíamos complementar as informações, o que não foi possível dados os preparativos para o Enem, o fim do ano letivo, entre outros empecilhos que ocorreram.

Como solicitamos cinco alunos com melhor desempenho e cinco com menor desempenho, ela utilizou o Sistema Integrado de Administração da Escola Pública (SIAEP), responsável pelas informações e registros de notas dos alunos para fazer a escolha, colocando-nos em uma sala para que eles respondessem. As respostas foram muito sucintas e insuficientes para a análise.

Dia 20 de setembro, fomos ao planejamento. A supervisora Regina apresentou as professoras da Área de Linguagens, explicou o funcionamento, ressaltando que ainda não era o ideal porque algumas das professoras tinham horário de aulas concomitante ao horário de planejamento e não se encontravam todas ao mesmo tempo. Além disso, as professoras iriam dar aulas e sair no horário da operação-tartaruga, o que deixava o tempo exíguo para extrair maiores informações naquele dia em específico.

Neste mesmo dia, fomos apresentados à professora de gramática, Prof. Violeta. Ela se mostrou muito receptiva a nossa pesquisa e disponibilizou-se sem restrições a quaisquer informações como plano de ensino, avaliações, mas não poderia responder à entrevista naquele mesmo dia porque iria ministrar aula no segundo horário, o que de fato ocorreu.

Comunicamos a ela que havíamos realizado a entrevista com os 10 alunos, considerando o critério de desempenho estabelecido em nosso estudo. Ela informou que não confiava muito nessas notas porque não correspondiam de fato ao desempenho real deles, uma vez que a disciplina era ministrada por duas professoras, as notas são somadas e tirada a média, mas que os trabalhos de literatura costumam elevar a nota, ao contrário do desempenho linguístico dos alunos que não costuma ser elevado, mesmo entre os melhores.

Após essa conversa, a professora Violeta foi para a sala de aula e ficaram outros professores na sala, mas não observamos nenhum planejamento em conjunto, ao contrário, as conversas transcorreram sob assuntos os mais diversos, mas todos alheios aos assuntos de sala de aula ou referentes ao ensino. Indagamos sobre a disponibilidade de concederem uma entrevista e duas professoras dispuseram-se a fazê-lo, desde que a entrevista fosse enviada por e-mail, o que não se confirmou em termos de resposta.

Durante nossa estada naquela reunião para planejamento, perguntamos aos professores o porquê da operação-tartaruga, pois percebemos que havia alguns jornais sobre a mesa falando sobre o assunto, mas todos foram unânimes em afirmar que não sabiam ao certo, não haviam entendido bem as alegações do sindicato, não obstante, aderiram ao movimento mesmo assim, haja vista atuarem em condições muito adversas sob quase todos os aspectos. Alguns se revelaram insatisfeitos com as condições de trabalho e com o nível dos alunos, o que foi ratificado por todos os demais que ali estavam. Segundo eles, os alunos não dominam as 4 operações fundamentais, não leem a contento e não são muito interessados, alguns até envolvidos em assaltos. Uma professora, inclusive, confidenciou que teve o telefone celular furtado por um aluno, mas que este lhe fora devolvido porque ela conseguiu detectá-lo na bolsa do jovem, uma vez que ainda estava ligado.

Dia 21 de setembro, estivemos novamente na escola para obter, além de informações, familiaridade com a instituição, para que pudéssemos adentrar, posteriormente, à sala de aula. Fomos informados pela supervisora Regina que havia sido providenciada a cópia do PPP, mas estava com o gestor escolar e, naquele dia, ele estava em reunião na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Voltamos dia 26 de setembro à escola, recebemos o PPP e acertamos com a professora Violeta a data da entrevista com ela, a qual foi realizada no turno vespertino porque, segundo ela, teríamos mais tempo. A entrevista foi gravada, o que propiciou maiores esclarecimentos sobre as questões.

No dia 23 de setembro, uma sexta-feira, começamos a assistir às aulas porque neste dia havia dois horários seguidos na mesma sala de aula e seria mais produtivo em termos de informações. A professora também tinha um horário às terças-feiras na mesma sala, mas em geral, ficava para a correção de exercícios e propiciaria menos informações, conforme ela informou.

No dia 30 de setembro, não houve aula porque a escola seria sede das eleições municipais no dia 2 de outubro e a justiça eleitoral solicitou o prédio. Voltamos às aulas no dia 6 de outubro, mas se tratava da avaliação, então retornamos em 14 de outubro. Dia 21 de outubro não houve aula, pois foi realizado um simulado com questões semelhantes às questões das provas do Enem. No dia 28, foi realizada mais uma avaliação com alunos que haviam deixado de fazer a avaliação anterior. Só no dia 4 de novembro, assistimos às aulas e, logo após, os alunos foram liberados para um passeio antes da realização do Enem que ocorreu nos dias 5 e 6 de novembro de 2016. Dia 11 de novembro, houve a entrega e correção de provas para alunos que não as receberam no prazo e uma correção de exercícios. No dia 18 de novembro, houve um concurso de redação, já no dia 25, não houve aula em razão de uma paralisação. Em 2 de dezembro, houve uma atividade que envolveu toda a escola cujo tema foi A Exploração do Trabalho. Depois dessa data, começaram as provas finais e depois as provas de recuperação.

Retornamos à escola em 16 de dezembro para ampliar as entrevistas. Os dados obtidos na primeira como já relatado não eram suficientes, respostas curtas, monossilábicas, grafia quase ininteligível, mas não houve horário disponível, uma vez que grande parte dos alunos estava envolvida com a recuperação final. Em razão disso, retornamos em 20 de dezembro, mas só conseguimos 4 entrevistas, três com alunos de desempenho fraco e uma com aluno de desempenho bom, o que não nos conferia uma boa amostra. Estava aí encerrado o ano letivo, mesmo com prejuízo da carga horária, mesmo com os alunos prejudicados.

Ressaltamos, ainda, que dia 22 de setembro, o governo federal havia anunciado uma reforma no Ensino Médio, o que deixou o Brasil e as escolas da capital do Maranhão em estado de alerta, uma vez que o decreto que a instituiu apresentou muitos pontos contraditórios e considerados por parte da sociedade como prejudiciais. Alguns componentes curriculares como

Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, com essa reforma, deixaram de ser obrigatórios, o ensino passou a ser integral e a carga horária anual de 800 h/a passou para 1.400 h/a, praticamente o dobro da atual. O que se torna inviável, principalmente, para os alunos do ensino noturno, geralmente trabalhadores que não podem estudar em turno integral, além dos custos altos para os estados brasileiros, que forçariam a redução da oferta de vagas.

No Maranhão, essa foi uma das escolas escolhidas para iniciar em 2017 com o ensino integral, o que foi comunicado em novembro e deixou alguns professores inseguros quanto ao que lhes aconteceria, haja vista que, para permanecerem na escola, teriam de submeter-se a um processo seletivo sobre temas pedagógicos, o que estava mobilizando alguns em contrário, uma vez que todos são concursados, o que já lhes atesta a competência e submetê-los a uma nova avaliação não lhes parecia legal nem razoável.

4.2. Histórico e Construção do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio I

A escola foi criada em 6 de julho de 1998, pelo então governador em exercício, José Reinaldo Tavares, à época funcionando também o Ensino Fundamental. No governo de Jackson Lago, a escola passou a funcionar apenas com o Ensino Médio.

O PPP foi construído em 2010 e, nessa construção, a escola apontou os problemas abaixo:

- a) Falta de participação da família no processo educacional;
- b) Falta de articuladores e coordenadores na comunidade escola;
- c) Falta de compromisso pedagógico;
- d) Deficiência na aprendizagem dos alunos;
- e) Salas lotadas que inviabilizam uma melhor mediação por parte do professor;
- f) Professores desatualizados;
- g) Trabalho individualizado e isolado;
- h) Falta de determinados profissionais (assistente social, psicólogos, coordenadores de turno e de disciplina);
- i) Falta de planejamento articulado – interdisciplinaridade;
- j) Problemas na avaliação e recuperação paralela;
- k) Contra-valores (*sic*) (passa a ser a regra o contra-valor (*sic*) como: desrespeito, deseducação, grosseria, violência etc.) (PPP, 2010, p.p. 9-10)

Embora o PPP tenha sido considerado desatualizado, alguns desses problemas permanecem, pois os alunos ainda apresentam deficiência na aprendizagem. O planejamento continua desarticulado, ainda que seja por área e no mesmo dia, os professores não planejam juntos. Por outro lado, as salas de aula já não são superlotadas, pois possuem entre 30 e 35 alunos.

Quanto ao marco situacional, também não é consistente afirmar que está desatualizado, uma vez que as categorias destacadas permanecem atuais e geram discussões acadêmicas

constantes, quais sejam: “cidadania, planetariedade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade e dialeticidade, virtualidade” (PPP, 2010, p.12). por sua vez, a fundamentação epistemológica apresenta-se sob dois eixos: “Aprender a aprender / valores: respeito, solidariedade, coletividade, trabalho unificado coletivo e Criar para humanizar/ crescer, inovar, crescer, mudar”.

Nessa perspectiva, o PPP propõe a seguinte organização político-pedagógica: “Trabalhar valores culturais, morais e físicos; integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados; compreender o aluno como cidadão que deve ser como agente transformador da sociedade, além de crítico responsável e participante”. (PPP, 2010, p. 14)

O que de fato precisa ser atualizado são os dados quantitativos da escola. Inclusive, buscamos na secretaria da instituição alguns dados sobre isso, mas as funcionárias nos informaram que não sabiam exatamente, pois todas são professoras com desvio de função, mas se prontificaram a informar, o que tinham conhecimento.

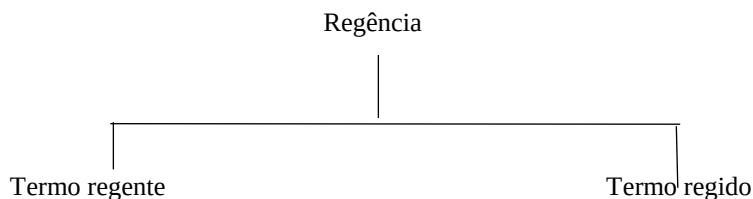
Conforme nos foi informado, a escola tem cerca de 350 alunos no turno matutino, distribuídos em 11 das 23 salas de aula que a escola possui. Possui 1 laboratório de informática, mas está em reforma e não está sendo utilizado. Há também uma biblioteca, mas também está em reforma, motivo pelo qual organizaram uma sala de leitura, à qual fizemos uma visita e constatamos que não é suficiente para atender todos os alunos quanto ao espaço físico nem possui acervo suficiente. A escola possui uma cantina e 13 banheiros, 6 masculinos e 7 femininos. Uma secretaria com uma secretária e duas professoras com desvio de função. A escola possui 1 almoxarifado, mas não possui quadra esportiva e apenas um espaço para instalar 1 laboratório de Química.

4.2.1. As aulas da professora Violeta

Assistimos à primeira aula em 23 de setembro de 2016. Na verdade, dois horários de aula. A professora ministrava 3h aula semanais destinadas ao ensino de gramática, mas nos aconselhou a observar às quartas-feiras, pois a sexta-feira era menos produtiva por se tratar apenas de um horário de 50 minutos. Assim, acatamos.

A aula foi iniciada com uma conversa com os alunos que haviam perdido a avaliação. A professora entregou-lhes uma avaliação, forneceu as instruções de como responder às questões e dirigiu-se ao demais, anunciando o objeto de conhecimento a ser trabalhado durante aquela aula, a que denominou: “Regência, para entender os fenômenos da crase”. Segundo ela, “regência vem de reger, o maestro comanda a orquestra. Regência comanda, estabelece uma

relação entre dois termos. Nessa relação, um manda e o outro obedece”. Após essa explicação, a professora desenhou o seguinte no quadro:



Em seguida explicou que há dois tipos de regência: nominal e verbal. Os nomes são de três tipos: substantivo, adjetivo e advérbio. Já os verbos designam ação, estado ou fenômeno. Na regência verbal, a relação é estabelecida entre um verbo e uma preposição; na regência nominal, entre um nome e uma proposição. E não pode ser qualquer preposição.

Os exemplos dados pela professora:

“1) Eu gosto de poesia (verbo); 2) Tenho amor ao próximo (substantivo); 3) Tenho amor à vida (substantivo); 4) Sou favorável ao voto livre (adjetivo); 5) Agiu favoravelmente ao voto livre (advérbio); 6) João namora com Maria (verbo e preposição, frase na variedade coloquial sem preocupação com a norma padrão); 7) João namora Maria (verbo sem preposição conforme norma padrão)

Importante ressaltarmos que as regências nominal e verbal dizem respeito à relação que se estabelece entre um verbo ou um nome e seu(s) complemento(s). No caso dos verbos, pode-se requerer ou não o uso de uma preposição. Não se trata de uma relação com uma preposição apenas, mas que pode ou não envolver uma preposição.

Após explicar os exemplos, um aluno perguntou à professora: “*O tempo verbal interfere nessa relação?*”. A professora respondeu-lhe que não, mas que é necessário entender a transitividade do verbo e disse que faria uma breve revisão sobre isso.

Refletiu sobre o que significa transitar. Segundo ela, alguns verbos não transitam. “*Por exemplo: Eu escrevo diariamente*”. Trata-se de um verbo que não necessita de complemento.

Outro aluno perguntou: “*É um verbo de ideia única?*”

A professora respondeu que não se trata disso, mas de necessitar ou não de um complemento. Para que ele entendesse, ela apresentou os seguintes exemplos:

“Exemplo 1: Eu escrevo diariamente (escrevo = verbo intransitivo/que não necessita de complemento);

Exemplo 2: Eu escrevo poesia diariamente (escrevo = verbo transitivo direto/poesia = objeto direto);

Exemplo 3: Eu escrevo ao meu pai diariamente (escrevo = verbo transitivo indireto / ao = preposição requerida pelo verbo / meu pai = objeto indireto/ ocorre quando necessita de preposição para se ligar ao verbo”.

Desta feita um aluno perguntou: “Então, depende da ideia que o verbo apresenta?”.

Por sua vez, a professora respondeu: “Exatamente, você não deve decorar, mas considerar o contexto”.

Outro aluno perguntou com relação ao exemplo 1: “*E o que é o diariamente?*”.

Percebendo que não se trata do significado, mas da classificação sintática da palavra, a professora respondeu: “*Um adjunto adverbial, apenas uma circunstância, que pode ser retirada sem prejuízo da regência*”.

A professora fez uma pausa para proceder à chamada dos alunos e, em seguida, retomou as explicações dizendo:

“Dependendo do sentido que se quer dar à frase, a regência/transitividade pode mudar, vejamos: o verbo aspirar, por exemplo, pode ser utilizado em dois sentidos: inalar/ sentir o cheiro; almejar/desejar.

Exemplo 1: O aluno aspira à profissão de professor (aspira = verbo transitivo indireto; ao = junção de preposição mais artigo; profissão de professor = objeto indireto;

Exemplo 2: O aluno aspira o ar matinal. (aspira = verbo transitivo direto; o ar matinal = objeto direto);

O verbo assistir: será transitivo indireto no sentido de ver, presenciar; será direto no sentido de participar, ajudar.

Exemplo 1: Eu assisto ao filme/ Eu assisto à novela (assistir = verbo transitivo indireto / ao filme/à novela = objeto indireto; observar o uso da preposição que liga verbo e complemento);

Exemplo 2: Eu assisto o professor durante as aulas (assistir = verbo transitivo direto / o professor = objeto direto / observar que não se utilizou preposição, apenas o artigo).”

Um aluno interrompeu e perguntou: “*Professora, almejar é o mesmo que desejar?*”. Ela respondeu que sim.

Depois, alertou quanto aos cuidados com a norma padrão, que deve ser utilizada na produção escrita, principalmente nos textos do Enem. Exemplificou um uso frequente, mas não recomendado em contextos mais formais: o uso do verbo preferir. Segundo ela, é comum o seguinte uso: “*Eu prefiro mais arroz do que feijão*”. Explicou que esse uso ocorre na modalidade coloquial, mas a recomendação da norma padrão é: “*Prefiro arroz a feijão*”. O uso da expressão mais/ do que, alertou ela, não deve ocorrer com esse verbo em textos formais. Dadas essas explicações, solicitou que os alunos respondessem aos exercícios de regência do livro didático, o que eles fizeram até o término do horário de aula.

4.2.1.1. Reflexão sobre a aula observada

O que podemos depreender dessa aula é que, não obstante todas as críticas sofridas pela gramática e todos os estudos e contribuições para modificar o ensino de língua materna no mundo, assim como o ensino ou estudo da gramática, ainda são seguidos os mesmos modelos tradicionais de ensinar ou desensinar uma língua.

Em primeiro lugar, consideremos alguns equívocos que se podem verificar aí. Da mesma forma como foi estruturada no currículo escolar dessa Escola onde desenvolvemos a primeira parte de nossa pesquisa, que separa língua de literatura, percebemos que o estudo da gramática também ocorre dissociado das noções de texto e de discurso. As explicações pouco

aludiram à questão do sentido, de como as palavras, ao integrarem o sistema da língua, fazem sentido, apenas quando os alunos perceberam que, a depender daquilo que se quer dizer, nomes ou verbos podem apresentar diferentes regências. Mesmo assim, é importante registrarmos que a percepção dos alunos a esse respeito foi muito significativa.

Além de partir de frases soltas, os exemplos partem de um verbo que, na linguagem oral, por exemplo, não costuma ser utilizado pelos jovens que é o verbo aspirar utilizado no exemplo 1, dado pela professora. “*O aluno aspira à profissão de professor*”.

Já o verbo assistir, embora muito utilizado, sempre ocorre na forma transitiva direta, ou seja, sem uso de preposição, em qualquer contexto oral, inclusive na escrita. Trazer uma frase pronta, dissociada da descoberta dos sentidos que pode ser feita pela leitura de textos tem se mostrado uma prática ineficiente. Não é uma receita que os fará aprender, a língua é viva. Só a experiência pode proporcionar o aprendizado. A regência verbal restrita a frases, sem qualquer texto e referência a um contexto, não é capaz de modificar a forma como se expressam os alunos, nas modalidades oral ou escrita da língua. Revisar o que é intransitivo, transitivo também não os fará aprender as nomenclaturas e classificações.

Ao ensinar a gramática tendo a frase como ponto de partida incorre-se em dois riscos: o de não surtir efeito e o de levar a equívocos. É preciso, portanto, pensá-la como enunciação, ou seja, como realização do discurso. Ora, é solicitado aos nossos alunos que sejam produtores de texto, especialmente textos argumentativos, que eles usem a linguagem como uma forma de ações, que sejam coerentes, críticos ao exporem seus pontos de vista. Então, por que insistir na gramática da frase?

Embora nos comuniquemos por frases, havemos de convir que elas são limitadas aos co(n)textos. Sem co(n)texto, elas incorrem nas velhas fórmulas mortas de uma língua dissecada, sem nenhum atrativo. Sem que os alunos percebam os interesses que há na segmentação de uma frase com vistas a imprimir sentido, as frases acabam por ilustrar, de modo vazio, descontextualizado e infrutífero, os conceitos ou as normas que se pretende que eles retenham. Ao priorizar pura e simplesmente a norma ditada pela GN, perde-se aí a dimensão discursiva que deve integrar o ensino de uma língua. Nesse sentido, perguntamos à professora por que ela trabalhou aquele assunto partindo de frases e ela nos respondeu:

“Professora, eu prefiro trabalhar com textos, mas não temos material disponível. Eu trabalho muito com exercícios do livro didático e de outro que consegui para eles, mas fica inviável trazer textos mais longos porque eu não tenho como disponibilizar a cada um.”

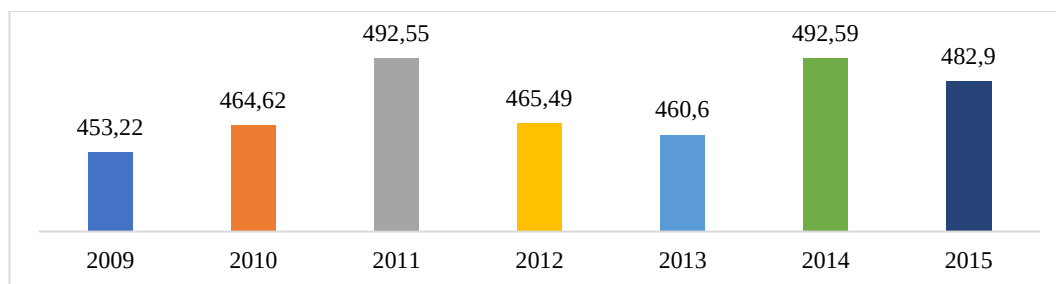
As limitações de ordem material são, deveras, um entrave significativo nas práticas de ensino, mas não devem ser um limite. O professor pode e deve utilizar os próprios textos dos

alunos para conduzir a reflexão linguística, nesse caso, gramatical. Caso esses textos não contenham material suficiente como a utilização do verbo aspirar, usado na aula, pode ser pensado, a partir desses textos, que verbos deixariam essas produções mais claras, mais coerentes, de que modo o ponto de vista neles expresso obteria melhores resultados na interação, como poderiam ser substituídos.

Se o verbo vem preposicionado ou não, para os alunos, não tem muita importância quando eles se comunicam. Os que têm boa memória podem até decorar se assistir ou qualquer outro verbo necessita de um complemento regido por preposição, mas daí a saber empregá-lo, tanto na linguagem oral, quanto na linguagem escrita, há uma boa distância. Afinal, aprende-se uma língua falando, escrevendo, mas as práticas continuam equivocadas, seja por falta de material, por falta de orientações metodológicas, ou quaisquer outros motivos.

Buscamos, então, os resultados desta escola no Enem no que respeita ao desempenho dos alunos desta Escola em Língua Portuguesa. Os resultados, entretanto, não são disponibilizados por componente curricular, mas da Área, nesse caso, de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que é composta por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Os resultados apresentados não são muito animadores, todos abaixo de 50% da pontuação máxima de 1000 pontos a ser obtida no exame.

Gráfico 9: Desempenho dos Alunos do Centro de Ensino I /Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias



Fonte: Mec/Inep

Mas no que tange ainda à observação das aulas, retornamos no dia 2 de outubro para observar, mas não houve aula como já referimos, em razão das eleições que ocorreriam no dia 3 e a Escola seria cedida para as votações. A aula subsequente foi em 26 de outubro. Os exercícios do livro didático a que os alunos responderam na aula anterior não foram corrigidos. A aula foi sobre produção textual. A professora ponderou que nos dias 5 e 6 de novembro já seria realizado o Enem. Por esse motivo, achou por bem falar de produção textual aos alunos. Todavia não houve nenhuma produção textual, nem alusão aos mecanismos de articulação do texto. A aula foi sobre as competências requeridas na produção textual do Enem, explicadas com as palavras da professora, como recomendações:

“Competência 1: Domínio da norma culta. Nessa competência é importante ter atenção às margens – o espaço de dois dedos; separação silábica; uso de maiúsculas e minúsculas, esse uso não é aleatório; o título é opcional; ortografia; pontuação; regência nominal e verbal.

Competência 2: Domínio da estrutura do texto dissertativo. No mínimo, 4 parágrafos. A introdução é igual à tese + ponto de vista que pretende defender. O desenvolvimento = argumentação. A conclusão deve trazer a proposta de intervenção.

Competência 3: As informações, ideias e como você as relaciona para defender seu ponto de vista. Servem para provar o ponto de vista. É preciso ver o autor/sujeito. Ter criticidade e contextualização histórico-social.

Competência 4: Coesão e Coerência. Como você utiliza os elementos de coesão, tais como: entretanto, portanto. Ter cuidado com a interlocução no texto argumentativo, ela só deve ser feita na divulgação científica.

Competência 5: Proposta de intervenção: Quem vai fazer? Como? Detalhamento das ações; O quê? Exemplo: Quem? A escola. Proposta? Palestra. Como? O ano inteiro.

Não colocar apenas um agente; não ferir direitos humanos; não avisar à banca que vai concluir. Nem que vai introduzir.”

Essas recomendações são importantes, mas as aulas de produção textual deveriam constituir-se o cerne do ensino de Língua Portuguesa. O ensino de qualquer norma não pode estar dissociado do texto, sob pena de tornar-se uma mera abstração. Estas normas, oriundas do Manual de Redação do Enem que se vêm mantendo no exame, referem-se a um texto pronto e acabado, mas elas não representam o processo. É nesse processo de construção do texto que essas normas vão-se consolidando, é nele que o aluno pode apreendê-las. É no uso dos conectores dos marcadores, dos organizadores textuais, no encadeamento textual, na construção das sequências que se vai construir o sentido e tornar o discurso eficaz naquilo a que se propõe. É exatamente o contrário do que foi feito.

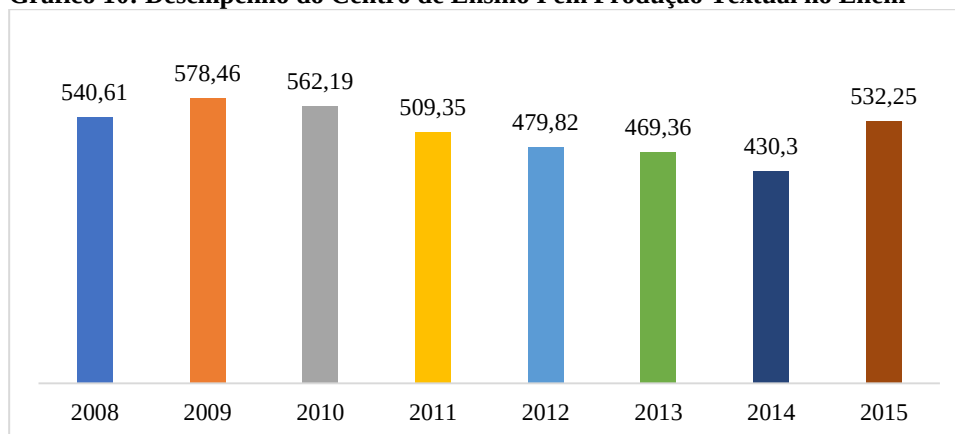
O que constatamos é que a aula de produção textual foi metalinguística. Falou-se sobre o texto, mas não se produziu um texto nem se tomou como base um texto concreto, no qual eles pudessem observar os aspectos que demonstram a formação ou a falta das competências exigidas pelo exame. Afinal, o processo de construção de um texto envolve muitos fatores aos quais professor e aluno devem estar atentos uma vez que os elementos linguísticos sempre são utilizados em função de uma intencionalidade discursiva. O objetivo é influenciar o interlocutor, o leitor. A forma como esses elementos vão sendo dispostos vão definir o plano de texto, os procedimentos e as estratégias argumentativas nesse caso específico. O mais importante quando se trata de trabalhar a gramática é percebê-la no texto, não como pretexto nem como um corpo que se dissecar, mas como parte das estratégias e dos mecanismos de construção, nas operações de ligação em que se vai forjando a textualização.

Ora, não se pode pensar em períodos ou sequências sem se recorrer aos conectores. Não se pode pensar em sintagmas nominais ou verbais sem pensar como ambos afetam os sentidos do texto. Isso significa que mesmo a metalinguagem só pode ser utilizada sob material concreto, de preferência, partindo, inicialmente, dos textos produzidos pelos próprios alunos. Ao

ensinarmos uma língua, não podemos prescindir de um laboratório vivo. O aluno deve perceber que é uma construção e nessa construção não há significados fixos que não possam ser modificados, e que a gramática não é uma receita a ser decorada, mas constitui formas de articulação da língua.

Em razão destas questões, e por não termos tido acesso a nenhum texto produzido pelos alunos da professora Violeta, procedemos ao levantamento do desempenho dos alunos desta Escola na redação do Enem. Assim sendo, os resultados disponibilizados na plataforma do Mec referem-se aos alunos da Escola no período de 2008 a 2015, conforme apresentamos:

Gráfico 10: Desempenho do Centro de Ensino I em Produção Textual no Enem



Fonte: Mec/Inep

Conforme podemos observar, na escala de 1000 (mil) pontos, somente a metade mais um dos resultados fica em torno de 50% do esperado e metade abaixo. Esses resultados permitem inferir que os/as aulas de produção textual não estão sendo eficazes no que tange a tornar os alunos produtores textuais.

Na falta de elementos mais concretos da sala de aula em relação à produção textual, recorreremos a outra escola onde realizamos a segunda parte da pesquisa.

4.3. A segunda Escola: Centro de Ensino Médio II

O Centro de Ensino Médio II fica no interior do Estado do Maranhão. Também localizado em um bairro de classe média. A razão de a termos escolhido foi pelo fato de duas das professoras da escola terem concedido entrevista para a nossa pesquisa. Uma delas chamaremos de Marina, e a outra, de Clarice. Esta última, a professora da turma cujos alunos entrevistamos e sobre cujos textos incorreremos nossa análise.

Como não tivemos acesso aos textos produzidos pelos alunos da primeira escola, os quais seriam de grande relevância para este estudo, solicitamos à professora Clarice que nos ajudasse nesse sentido. E, nesse aspecto, ela se prontificou a disponibilizar os textos, inclusive

por mostrar insatisfação com o desempenho dos alunos e considerar uma tarefa árdua trabalhar o texto dissertativo-argumentativo com alunos que adentram o Ensino Médio sem as competências básicas de leitura e escrita. Assim, pudemos analisar os textos e comparar a relação entre as *Rds* dos alunos dela e o que eles efetivamente demonstram na prática da produção textual.

4.4. Histórico e Construção do Projeto Político Pedagógico

Visitamos a Escola em 20 de agosto de 2018. Ministramos a todos os alunos uma palestra sobre o plano de texto argumentativo-dissertativo no turno vespertino, horário em que a professora teria aula com eles. Marcamos as entrevistas para setembro do mesmo ano no contraturno do horário escolar, ou seja, pela manhã, em dois dias.

Antes da palestra, a professora Clarice apresentou-nos à gestora da Escola, que se mostrou bastante receptiva a nossa presença. Aproveitando o ensejo, solicitamos o PPP da Escola e tivemos o pleito prontamente acolhido. Também fomos informados de que a escola mudara de nome e passara a ser gerida por militares e destinada a atender, além da comunidade em geral, a um público em específico, no caso, os dependentes de militares. O PPP, entretanto, não apresenta nenhum militar na gestão e permanece ainda com o nome anterior da escola, mas fomos recebidos sempre à entrada por um militar. Tampouco houve alteração no nome da Escola nesse documento, o que significa que ainda não foram feitas alterações.

Diferentemente da outra, esta Escola não fez um levantamento de problemas, mas apresenta como meta:

“Permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais, patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos, responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de atuação no futuro.” (PPP, p 12)

A Escola atende ao Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano, ao Ensino Médio e à Educação Especial. Também descreve no PPP sua estrutura física, administrativa e pedagógica. No que diz respeito à primeira, a escola possui para cada setor uma sala, quais sejam: gestor geral, gestor adjunto, supervisão pedagógica, gestor administrativo, associação de pais, gestor de corpo de alunos, secretaria com um arquivo e dois banheiros.

Possui ainda auditório, biblioteca, reprografia, barbearia, sala de professores com dois banheiros, quatro aparelhos sanitários femininos e dois masculinos, dois banheiros masculinos para alunos, dois banheiros femininos, um banheiro para acessibilidade, duas quadras esportivas descobertas para os alunos, quatro áreas de circulação, um refeitório com cozinha, cantina, despensa, dois depósitos, dos quais um para matéria de expediente e o outro para a

banda de música, dezenove salas de aula, sendo dezoito para atendimento normal e uma para atendimento especializado e um laboratório de ciências.

A Escola é de grande porte no que diz respeito à estrutura física e quantitativo de alunos. É bem organizada, disponibiliza material aos professores, mas a Biblioteca não atende aos padrões de uma boa biblioteca, o acervo é pequeno, pelo que podemos observar. Também não há laboratório de informática, o que consideramos uma fragilidade no atendimento, haja vista que a tecnologia digital constitui hoje um atrativo aos alunos e uma ferramenta de aprendizagem imprescindível.

Do ponto de vista financeiro, a escola recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador, todos estes anuais. Recebe ainda dez repasses do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e recebe do Fundo Estadual Emergencial, este último não especificado se anual ou mensal. No âmbito de recursos humanos, possui vinte e dois funcionários do corpo administrativo, dois funcionários de apoio, e cinquenta e cinco professores, dos quais dezesseis são de Letras.

Ainda segundo o PPP, a Escola tem como missão:

“Ser uma escola de Educação Básica de referência estadual garantindo um ensino integral de qualidade e valorizando a ética e as ações inovadoras em prol do corpo discente.

b. Desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os e preparando-os para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los;

c. Estimular a saudável prática de atividade física, buscando o desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte.” (p.12)

no PPP também consta uma análise das taxas de desempenho dos alunos referente a oito anos, mas que não foram atualizadas em relação ao ano de construção do PPP da escola. além do desempenho, são considerados outros fatores conforme quadro abaixo transcrito:

Quadro 7: Taxas Internas de Desempenho Ensino Médio II conforme PPP

Coletando as Taxas do Desempenho dos Alunos do Ensino Médio na Escola								
INDICADORES	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
APROVAÇÃO	66,1	72,7	88,6	75,9	84,3	71,3	—	80,25
REPROVAÇÃO	9,4	13,9	5,9	2,8	9,6	11	29,1	7,27
ABANDONO	24,5	13,4	5,5	21,3	6,1	17,7	50,6	12,65

Fonte: (PPP, 2017, p. 30)

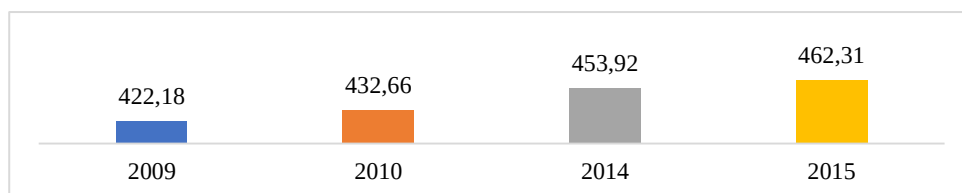
Além desses dados, a Escola informa no PPP que, no que tange às avaliações externas, no caso Enem, o desempenho apresenta-se da seguinte forma:

“Nos últimos 05 (cinco) anos, os resultados do desempenho escolar no Ensino Médio aumentaram em Língua Portuguesa e se estabilizaram em Matemática. No ano de 2009, a escola apresentou os piores resultados. Já em 2012, os melhores. Um dos principais fatores que contribuíram para essa sensível melhora no desempenho dos alunos nos últimos 05 (cinco) anos foi o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura e à produção científica.” (PPP, p. 30)

Vale ressaltarmos que os dados do quadro, bem como os resultados mencionados no PPP, todos são produzidos internamente. Buscamos, por isso mesmo, o desempenho externo, obtido pelos alunos ao submeterem-se ao Enem, tanto na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, quanto na redação. Os resultados disponíveis são a partir de 2009 até 2015, mas não há registros de 2011, 2012 e 2013 no Inep.

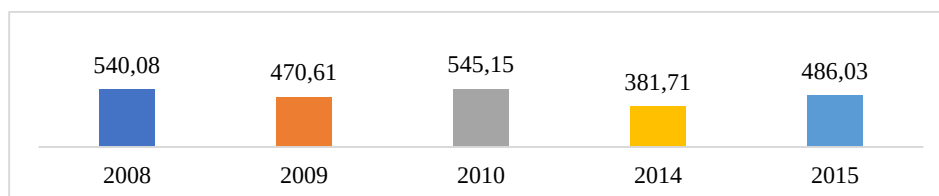
O que percebemos, entretanto, foi que enquanto a Escola exhibe notas internas de aprovação bastante satisfatórias, os resultados externos expressam desempenho diferente e na escala total de 1000 (mil) pontos, os resultados, embora registrem aumento, são todos abaixo de 50% do esperado e correspondem a uma média de 442,76 nesses quatro anos.

Gráfico 11: Desempenho do Centro de Ensino II /Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Enem



Fonte: Mec/Inep

Gráfico 12: Desempenho do Centro de Ensino II na Redação Enem



Fonte: Mec/Inep

É possível observar nestes resultados pouco satisfatórios na redação que, mesmo a escola obtendo 545,15% de acerto em relação aos 1000 (mil) pontos em 2010, o que corresponde a um desempenho baixo, mas não negativo, a média nestes cinco anos foi de 387,516, o que significa um desempenho muito aquém do esperado.

Quanto ao eixo pedagógico do PPP, a Escola destaca que o divide em currículo, planejamento, conteúdo, metodologia, momento avaliativo, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais. E no que concerne aos princípios pedagógicos, dois são destacados: interdisciplinaridade e transversalidade. Pelo que se pode constatar, a escola desenvolve a metodologia de projetos e busca temáticas visam à formação da visão crítica acerca de fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos.

No capítulo seguinte, analisamos a formação do currículo de Língua Portuguesa tanto da primeira escola quanto desta.

Capítulo 5 – Análise dos Dados e Reflexão

5.1. O Currículo de Língua Portuguesa: a análise do Plano de Curso do 3º ano do Centro de Ensino Médio I

O Plano de Curso de Língua Portuguesa não apresenta as cisões da prática em que as aulas de gramática e literatura ocorrem separadamente. As divisões do plano apresentadas dizem respeito aos seguintes itens: Aprendizagens, Conteúdos Básicos, Procedimentos Metodológicos, Forma e Instrumentos.

Forma e instrumentos designam, separadamente, as seguintes atividades: **forma**: produção de textos, elaboração de trabalhos escritos e orais, leitura de obras literárias, autoavaliação; **instrumentos**: atividades individuais e em grupo, provas escritas, seminários; produção textual. Embora sob designações diferentes, é possível inferir que tanto a primeira quanto a outra podem constituir formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Quanto aos demais itens, destacamos que os procedimentos metodológicos coadunam-se com a forma de avaliar, haja vista que apresentam leitura e análise de texto, proposição de situações-problema, envolvendo dados da realidade vivenciada pelos alunos em suas práticas sociais, relacionando-os com os assuntos abordados, aulas expositivas dialogadas, elaboração de esquemas, planejamento de texto e leitura de textos. O plano, todavia, não apresenta a referência bibliográfica do livro didático a ser utilizado durante o ano letivo nem quaisquer outras referências complementares.

Importante ressaltarmos que o plano inicia-se pelas aprendizagens, sem se utilizar da terminologia competências conforme estipulado nos PCNEM. Nesse sentido, é importante considerar que, segundo as DCN e os PCNEM, o currículo do Ensino Médio deve ser organizado por competências, e estas, uma vez estabelecidas, determinam os conteúdos a serem trabalhados. Mas a leitura dessas aprendizagens indica que elas correspondem às competências e acabam por determinar os conteúdos que propiciam com que sejam construídas, embora não a contento. Mas o plano segue uma ordem lógica: aprendizagens e depois os conteúdos.

Apresentamos, portanto, as aprendizagens requeridas para o 3º ano, as quais correspondem às competências e aos conteúdos que estas ensejam, no que diz respeito ao ensino linguístico, excluindo-se a parte destinada à literatura constante no plano:

Quadro 8 – Partes do Plano de Curso do Centro de Ensino Médio 1

Aprendizagens	Conteúdos Básicos
1º bimestre <u>Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social;</u> Retirar as ideias fundamentais do texto; Usar o dicionário; Levantar hipóteses quanto ao sentido de uma	1º bimestre Leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros; A estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo; O texto de divulgação científica; O período composto por coordenação;

palavra com base na sua estrutura e no contexto em que se encontra; Compreender os elementos que constituem a estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo; Identificar, em redações, os elementos estruturais do texto dissertativo-argumentativo básico; Apontar aspectos estruturais e linguísticos que caracterizam o texto de divulgação científica. Identificar os aspectos gramaticais e semânticos que caracterizam o período composto por coordenação e subordinação; Empregar as conjunções como elemento de coesão e para obter efeitos de sentido almejados;	O período composto por subordinação; O emprego das conjunções como elemento de coesão e coerência;
2º bimestre <u>Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social;</u> Retirar as ideias fundamentais do texto; Fazer uso de ressalvas em textos dissertativo-argumentativos Empregar estratégias argumentativas convincentes em textos dissertativo-argumentativos; Diferenciar os tipos de orações subordinadas com base em critérios gramaticais e semânticos; Identificar e classificar as orações subordinadas adjetivas; Identificar e classificar as orações subordinadas substantivas; Identificar e classificar as orações subordinadas adverbiais.	2º bimestre Leitura e interpretação de texto; O esquema básico da dissertação acrescido do parágrafo de ressalva; Estratégias argumentativas; Como planejar um texto dissertativo-argumentativo; O artigo de opinião; Orações subordinadas adjetiva; Orações subordinadas adverbiais; Orações subordinadas substantivas; O pronome relativo como elemento de coesão e coerência textual.
3º bimestre <u>Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social;</u> Retirar as ideias fundamentais do texto; Estabelecer relação de causa e consequência empregando os conhecimentos gramaticais; Identificar os recursos linguísticos que caracterizam o texto jornalístico.	3º bimestre
4º bimestre <u>Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social;</u> Identificar os recursos linguísticos que caracterizam o relato pessoal; Produzir relato pessoal; Retirar as ideias fundamentais do texto; Posicionar o pronome oblíquo átono com correção gramatical; Identificar a função da linguagem predominante em um texto; Identificar figuras de linguagens em pequenos trechos.	4º bimestre A relação de causa e consequência em textos dissertativo-argumentativos; Planejamento de texto dissertativo-argumentativo; O texto jornalístico; Regência nominal; Regência verbal; Concordância nominal; Concordância verbal; Crase.

Fonte: Plano de Ensino de Língua Portuguesa / Ensino Médio 1

O plano não segue à risca as competências estabelecidas nas DCMA, a competência sublinhada “Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social”, e que se repete em todos os bimestres não corresponde, na íntegra, ao que preconiza o documento. A modificação reduz a competência geral às variedades linguísticas e não deixa claro a que práticas sociais refere-se. A perspectiva discursiva não fica definida. Embora os discursos instituem-se nas práticas sociais, o fato de se tratar de um plano de Língua Portuguesa requer que o contexto da comunicação, da interlocução e dos discursos devam se apresentar nitidamente.

Ademais, enquanto as DCMA apresentam quatro competências, esse plano apresenta uma única competência, que é exatamente aquela que se repete e, ainda, com as modificações que, conforme referimos, acabam por restringir o seu sentido. As demais, também denominadas de aprendizagens no plano, são apenas habilidades a serem mobilizadas no âmbito daquela competência. Por isso, acreditamos que ficaria mais claro se, ao invés de usar aprendizagens, o Plano estabelecesse para cada competência as habilidades requeridas, inclusive porque estas são de cunho prático.

A verdade é que as matrizes do Enem, que deveriam ser apenas um recorte dos conteúdos estudados nos três anos do Ensino Médio, possuem mais competências que o Plano de Curso da Escola e são mais específicas quanto ao que se requer dos alunos ao avaliá-los, são os chamados descritores, os quais envolvem as competências com as respectivas habilidades. Por isso, seria importante que as escolas trabalhassem dessa mesma forma, inclusive porque ampliaria as possibilidades de definir e trabalhar as atividades.

Ademais, e muito grave, o plano apresenta um viés bastante acentuado em relação às Gramáticas Tradicional e Normativa, à medida que estabelece competências no sentido de identificar e classificar orações subordinadas, pronome relativo, o que caracteriza um ensino metalinguístico. Nesse sentido, as DCMA não foram muito claras quanto à definição dos conteúdos estruturantes, o que veio a refletir-se no plano e nas práticas de sala de aula.

Tomemos como referência as seguintes aprendizagens constantes no plano: “*Identificar a função da linguagem predominante em um texto; Identificar figuras de linguagens em pequenos trechos*”. Estas são apenas habilidades requeridas no âmbito de uma competência que seria a de reconhecer e produzir textos nos mais variados gêneros e tipos. Elevadas ao *status* de competências, essas aprendizagens denotam o perfil conservador do plano, que restringe uma competência à identificação de uma função da linguagem ou de figuras de linguagem. Ora, o mais importante é saber como construir um determinado tipo de texto ou de gênero textual, é

saber quando usar uma determinada função da linguagem, em quais contextos ou situações comunicativas e, ainda, como uma figura de linguagem pode produzir efeitos de sentido na comunicação e, especialmente, no texto escrito.

Outras habilidades: “Identificar, em redações, os elementos estruturais do texto dissertativo-argumentativo básico; Apontar aspectos estruturais e linguísticos que caracterizam o texto de divulgação científica; Identificar os aspectos gramaticais e semânticos que caracterizam o período composto por coordenação e subordinação”. A função aí é qualificativa e não produtiva.

Vejamos mais: “Identificar e classificar as orações subordinadas adjetivas; Identificar e classificar as orações subordinadas substantivas; Identificar e classificar as orações subordinadas adverbiais”. Aqui a situação é mais grave ainda pelo fato de essas identificações não estarem associadas às relações que se estabelecem no texto, apaga-se aqui a perspectiva linguístico-discursiva que deveria ser prioridade na construção do texto. Não há menção quanto aos processos de subordinação e coordenação nem às articulações dos conectivos no texto. A grande ausência dos elementos de coesão e coerência e de recursos linguísticos, previstos nas DCMA, permite inferir que todas as orientações foram praticamente ignoradas ou não foram compreendidas, tanto que ou não constam ou constam de modo vago no plano que sistematiza as práticas de ensino. E as DCMA não dizem que formar as quatro competências constituem-se uma opção, ao contrário, elas dizem o que deverá ser ensinado, mas que não ocorre na prática.

Apenas em “*Empregar as conjunções como elemento de coesão e para obter efeitos de sentido almejados*” vimos indícios de produção de texto e de emprego de recursos da língua para efeitos de sentido, o que faz emergir, embora timidamente, a perspectiva discursiva, aliada à gramática.

Outra questão observada é que a escola não considera o perfil requerido ao egresso do Ensino Médio nem o relaciona às competências para formar esse perfil, diferentemente do Ensino Superior que vem trabalhando uma matriz de ensino que atenta não só para o perfil estabelecido nas DCN, mas também para os conteúdos inerentes a cada característica desse perfil, inclusive nas matrizes de prova do Exame Nacional do Ensino Superior (Enade). Vale ressaltar que isso se deve ao fato de que os documentos norteadores do currículo como as DCNEM, por exemplo, não dão ênfase a esse perfil que é mencionado nos PCNEM, mas não é considerado no estabelecimento das competências. Acreditamos que esse seja um dos fatores que contribuem para as queixas de que esse nível de ensino não possui identidade, e de que essa falta constitui a principal dificuldade que o Ensino Médio brasileiro enfrenta.

O que se pode inferir é que há uma tensão permanente sobre quais seriam os objetivos do ensino médio. Nem mesmo a matriz de referência da prova do Enem, elaborada pelo MEC, apresenta uma correspondência entre as características desse perfil e as competências, ou conteúdos, o que pode sinalizar ao professor que estas últimas constituem um fim em si mesmas. Na verdade, a construção de toda competência deve convergir para as diversas características que formam o perfil do egresso.

A pergunta de partida, portanto, ao elaborar o plano de curso deve ser: a que característica do perfil do egresso do Ensino Médio essa competência corresponde? Depois, quais habilidades são necessárias e quais conteúdos contribuem para formá-la. Além da falta de referências, a ausência do perfil é uma das lacunas na elaboração do plano e no planejamento de qualquer aula de um currículo organizado por competências. Embora expresso nas finalidades do Ensino Médio, o perfil não é mencionado de forma diretiva nas orientações do currículo. Se não se conhece ou não se faz ênfase ao perfil, como selecionar as competências a serem construídas?

No caso específico do plano que ora analisamos, aquela competência que se repete em todos os bimestres, “Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social”², conforme já referimos, é um exemplo claro de que se podem aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental, relacionar teoria e prática e agir com ética, pensamento crítico ao compreender a importância das variedades linguísticas. Tornaria mais claro se, ao planejar e ensinar, o professor tivesse em mente esse perfil e não definisse as competências por intuição ocasional que é o que pode ocorrer, caso não se tenha clara a linha de chegada.

Também seria importante que a escola incorporasse ao Plano de Curso as competências e habilidades da matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no que concerne à Língua Portuguesa, determinadas para o Enem, o que seria uma forma de enriquecê-lo. Afinal, em que consiste uma matriz de referência? Uma matriz de referência deve-se constituir um recorte de tudo o que o aluno aprendeu, todavia, ao invés de ser um recorte, no caso brasileiro, essa matriz apresenta-se mais ampla e mais específica que o Plano, no que diz respeito ao que o aluno deve demonstrar em termos de aprendizagem, uma vez que apresenta, além de um número maior de competências, as habilidades que cada competência requer.

Além disso, a escola, ao separar língua e literatura, indica não considerar que uma língua consolida-se, também, por meio de sua literatura, que assim evolui, registrando mudanças, costumes, cultura, visões de mundo. Com esta cisão, corre-se o risco de deixar de

lado alguns aspectos produtivos da aprendizagem da língua e dos mecanismos de construção textual inerentes a cada estética literária, principalmente se a disciplina for ministrada por professores distintos.

Na verdade, o Plano de Curso da Escola carece de operacionalização do que chama de aprendizagens, de procedimentos mais sistemáticos para a produção linguística, o que espelha também a falta de operacionalização nos documentos norteadores, PCNEM, PCN+, DCE, com exceção das matrizes de referência do Enem que, além das competências, apontam as habilidades que cada competência requer como já mencionado, o que permite ao professor ser mais preciso não só quanto à metodologia, mas quanto aos objetos de conhecimento requeridos. Enfim, um plano de curso muito teórico e pouco pragmático.

Interessante observar que entre as orientações constantes nos documentos norteadores e o que ocorre na prática no âmbito da Escola há uma grande distância. No que tange aos diversos gêneros textuais, por exemplo, a Escola não os trabalha com o 3º ano do Ensino Médio, o que foi confirmado tanto pela professora, como pelos alunos. A alegação foi de que o Enem só exige o texto dissertativo-argumentativo, embora durante o período em que observamos as aulas não tenhamos tido a oportunidade de ver isso acontecer.

Em suma, trabalhar a produção dos diversos gêneros textuais contribuiria para formar as competências estabelecidas nas DCEM, para que o aluno utilizasse a língua para gerar significação, como organizadora do mundo, como constituidora de significados, expressão e significação, conforme o estabelecem os PCNEM. O fato é que é necessário aos planos um ajuste às orientações, um enfoque menos tradicional e metalinguístico do ensino.

5.1.1. O Currículo de Língua Portuguesa: a análise do Plano de Curso do 3º ano do Centro de Ensino Médio II

Nesta Escola, que denominamos de Centro de Ensino Médio II, o ensino da disciplina, na prática, também separa Literatura, Gramática e Produção textual, mas o Plano de Curso, semelhantemente ao outro, não apresenta nenhuma divisão e apresenta também os seguintes itens: Aprendizagens, Conteúdos Básicos, Procedimentos Metodológicos, Forma e Instrumentos. Estes últimos designam, separadamente, o seguinte:

Quadro 9: Partes do Plano de Curso do Centro de Ensino Médio II

Forma	Instrumentos
-Apresentação de trabalhos escritos e orais; - Autoavaliação; -Observação em sala do nível de inferências dos alunos; -Produções individuais e em grupo; -Realização de debates com foco nos assuntos pesquisados em jornais e revistas.	-Seminário; -Provas escritas; -Ficha de Registro -Debates. -Resenha sobre textos literários;

-Exposição de textos. -Realização de Sarau -Aplicação de atividades com uso de recursos tecnológicos; - Realização de processos interativos sobre assuntos estudados em sala; -Elaboração de textos literários.	-Sarau: poesia e música; - Ficha de observação; -Painel.
---	--

Fonte: (Plano de Curso Centro de Ensino Médio II)

Em relação ao outro, esse Plano de Curso apresenta mais instrumentos, mais metodologias e técnicas diversificadas. Todavia, no que respeita aos conteúdos, a terminologia é a mesma e não há grande diversificação. Eles são apresentados da seguinte forma:

Quadro 10: Competências e Conteúdos do 3º ano do EM do Centro de Ensino Médio II

APRENDIZAGENS BÁSICAS	CONTEÚDOS BÁSICOS
- Utilizar a Língua Portuguesa para compreensão de textos orais e escritos, tendo em vista a prática social, considerando as condições de produção dos discursos. -Analisar, interpretar os recursos expressivos da linguagem, observando textos e seus contextos, bem como refletir sobre as formas de constituição do imaginário coletivo nas produções literárias. -Utilizar os conhecimentos sobre o sistema linguístico tendo em vista o funcionamento da linguagem verbal nas práticas de compreensão de textos orais e escritos.	-Estudo de textos da literatura brasileira com foco nos autores: . pré-modernistas; . modernistas; . pós- modernistas; -Contribuições das vanguardas europeias para renovação das artes no Brasil; - Estudo de textos da literatura portuguesa e literaturas africanas de língua portuguesa. -Aspectos da Literatura Maranhense; -Concepções artísticas e construção de textos literários observando o uso das figuras de estilo; -Fruição, apreciação e reflexão sobre o texto literário. -Estudo de textos literários, jornalísticos e científicos com foco nas práticas de uso da língua (ortografia, acentuação, pontuação) -Morfossintaxe: . período composto por subordinação: orações sub. Substantivas, adjetivas e adverbiais; . período composto por coordenação; -Uso e reflexão da língua na construção do texto: . concordância nominal e verbal; regência verbal e nominal; . Crase; . Colocação pronominal;

Fonte: (Plano de Curso Centro de Ensino Médio II)

Não há divisão por bimestre como o plano da outra escola. E as aprendizagens, que devem corresponder às competências, foram reduzidas e modificadas, embora em maior número que a escola anterior. Mas incorrem na compreensão e na reflexão, ainda que haja pontos altos como as condições de produção dos discursos, funcionamento da linguagem e compreensão do sistema linguístico, uso e compreensão da língua.

Mas observemos a terceira aprendizagem: “Utilizar os conhecimentos sobre o sistema linguístico tendo em vista o funcionamento da linguagem verbal nas práticas de compreensão de textos orais e escritos”. Aqui a grande ausência é da produção do texto, uma vez que, para além de compreender, é necessário produzir. Aprende-se a escrever escrevendo.

Em outra aprendizagem constante no plano, temos: “Utilizar a Língua Portuguesa para compreensão de textos orais e escritos, tendo em vista a prática social, considerando as condições de produção dos discursos”. Ao evocar as condições de produção dos discursos, o que é uma orientação dos PCNEM, a perspectiva ocorre nos moldes da Análise do Discurso francesa. Dessa forma, faz supor uma oposição e uma complementaridade entre o que sejam texto e discurso e, portanto, não coloca no interior do texto, ou seja, no cotexto a sua própria condição de interpretabilidade.

O Plano ainda apresenta outra aprendizagem: “Analisar, interpretar os recursos expressivos da linguagem, observando textos e seus contextos, bem como refletir sobre as formas de constituição do imaginário coletivo nas produções literárias”. Fica bem clara a articulação entre gramática e literatura, mas a escola também separa o ensino de uma e de outra.

Já os conteúdos, especialmente com relação à questão linguístico-gramatical, mantêm as terminologias como Orações Subordinadas Substantivas, Adjetivas e Adverbiais. Nenhuma menção é feita a termos como mecanismos de articulação do texto que compõem os processos coordenativos e subordinativos ou a operadores argumentativos, organizadores textuais, o que tornaria mais concreta a compreensão da produção dos diferentes gêneros do discurso. Conforme a professora, as terminologias são impostas pela NGB e o livro didático continua a trazê-las, ainda assim não há ênfase na produção textual, nem quanto à formação de sequências, nem tipos nem gêneros.

Mas, para trabalhar a subordinação e coordenação, ao invés da classificação, a escola poderia ter optado por usar os articuladores textuais indicando organização, tempo, espaço, delimitadores de domínio, de propriedade autorreflexiva, discursivos-argumentativos, o que não vai de encontro a NGB, e sinaliza uma proposta diferente de trabalhar a gramática, que não seja o significado dos seus termos ou suas classificações.

Outra competência trazida pelas DCMA diz respeito às tecnologias da comunicação e da informação. Mas a escola não possui um laboratório de informática nem o plano menciona uma competência estabelecida pelas DCMA, o que significa que esse mesmo Estado que preconiza a competência tecnológica não fornece instrumental à escola para dar concreticidade ao que é proposto.

O perfil do egresso também, seguindo os documentos oficiais, não consta no Plano de Curso, o que significa que não é levado em conta. Mas a verdade é que este plano também está aquém das orientações. Ele também denota que os pressupostos teórico-metodológicos dos

documentos oficiais ainda não foram incorporados às práticas de ensino. As entrevistas proporcionaram-nos uma visão mais definida sobre essa questão, bem quanto ao ensino de Língua Portuguesa, mui especialmente no tocante ao uso da gramática, conforme poderemos constatar nas análises das entrevistas.

E como é princípio geral das instituições escolares, cabe aos professores o papel de mediadores do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ouvi-los, saber como ensinam, como se posicionam frente aos desafios de ensinar uma língua aos falantes dessa mesma língua é de grande importância para esta pesquisa, nomeadamente no que se refere às dimensões conceitual e didático-metodológica que fundamentam suas práticas, que se desvelam por meio da construção das *Rds* com que referenciam e nomeiam seus fazeres, possibilitando-nos, por meio dessas representações, uma reflexão teórico-prática e o delineamento de novas formas e propostas de ensinar.

Em vista disso, passamos à voz das professoras nas suas *Rds* que serão trazidas aqui em forma de síntese, ficando os pormenores da identificação das categorias semânticas no Apêndice A.

5.2. Articulação da Gramática Internalizada (GI) às Gramáticas Formais

Nossa preocupação com o desenvolvimento de um trabalho de articulação entre a GI e as gramáticas formais decorre do fato de que a GI dos alunos nem sempre se assemelha às gramáticas formais. Isso exige um trabalho mais metódico e sistemático, o que implica dizer que nenhuma gramática formal pode ser ensinada ou estudada se não considerar essas diferenças nem entender como a primeira funciona.

E até que o aluno internalize outra gramática são necessários tempo e o desenvolvimento de atividades que o levem a operar essa gramática com desenvoltura e consiga, gradativamente, passar a procedimentos mais complexos nas modalidades oral e escrita da língua. Assim sendo, para saber como fazem a articulação da GI às Gramáticas Formais, a questão foi:

- Ao ensinar, como articulam a GI às gramáticas formais?

Das 4 (quatro) respostas, apenas 2 (duas) convergem no sentido de como fazem essa articulação:

“Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico. Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.

Violeta: Normalmente, eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às

vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio.

Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e contextualizando o seu uso diário.

Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.”

Essas respostas e as *Rds* dessas professoras sobre a articulação dessas gramáticas foram categorizadas e identificadas em negrito, da seguinte forma:

Quadro 11: Análise das representações discursivas das professoras

Categoria (referente): Articulação da gramática internalizada às gramáticas formais			
Referente/Tema	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: (Eu) Procuro não constranger os alunos e (Eu) combato sempre o preconceito linguístico. (Eu) Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.	Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico. Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.	Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico . Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado , mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano .	Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico. Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.”
Violeta: [...] eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e (Eu) pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? (Eu) Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio	Violeta: [...] eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e pegando , às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando , às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve , necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio	Violeta: [...] eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e (Eu) pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso , e, há situações em que ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio	Violeta: [...] eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e (Eu) pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? (Eu) Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio

Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e contextualizando o seu uso diário.	Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e contextualizando o seu uso diário.	Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e contextualizando o seu uso diário.	Laura: Mostrando Contextualizando (gerundivas sem conectivo)
Marina: Eu ensino comparando as duas , em exemplos.	Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.	Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.	Marina: Comparando (gerundiva sem conectivo)

O tema de todas as Rds das professoras ocorre em torno delas mesmas. Acrescentamos ao quadro o eu (entre parêntesis) implícito na desinências verbais. Ocorrem outras referências, mas que vêm em após o tema e constituem, portanto, uma pós-tematização como é o caso de “gramática normativa”, na RD da professora Laura, e “preconceito linguístico”, na RD da professora Clarice. Mas o que abre as representações é, geralmente, o eu e é sobre este que elas referenciam suas práticas.

No que concerne à predicação, é importante ser destacado que, com exceção da professora Clarice, as demais professoras utilizam-se de verbos no gerúndio: “*Eu ensino mostrando, demonstrando, comparando*”. Elas não dizem: eu ensino e mostro. Esse gerúndio caracteriza o modo como elas fazem ao ensinar. Não se trata de uma locução verbal, como pode parecer a princípio, haja vista dizer “*ensino mostrando*”.. Elas estão dizendo o modo como ensinam. Mostrando ou demonstrando. O gerúndio dá a ideia de modo e de processo. No caso da professora Laura, ilustra bem o percurso equivocado de partir da GN, tanto que não são ações concomitantes, relação marcada pela adição, primeiro mostra, depois contextualiza.

No que tange à aspectualização, as respostas são convergentes no sentido de que a gramática internalizada dos estudantes não corresponde à norma padrão. Todavia, na primeira resposta, a aspectualização “*ciente das regras*”, embora deixe claro que é uma referência à GN, requer um esclarecimento quanto ao que consideramos neste trabalho como regra, e como difere do que se pode compreender por norma. Tal esclarecimento decorre do fato de que a norma tende a fixar uma variedade linguística como única e a funcionar como um código de leis que não se pode transgredir. Em geral, essa norma costuma estar associada ao prestígio dos falantes. Já as regras advêm da sistematicidade de comportamento, ao que acrescentaríamos, das regularidades, como ocorre com as desinências, por exemplo. A norma linguística segue outra trajetória, muitas delas são convenções como as normas de concordância.

Logo, a perspectiva do ensino de língua e da gramática deve transcender esse aspecto de aprendizado de normas, tornando-se um ensino mais instrumentalista quanto às formas de uso e menos normativo, no sentido prescritivo. A finalidade é que o aluno entenda as gramáticas das variedades linguísticas, inclusive porque esse entendimento pode torná-lo mais competente no âmbito da comunicação, sem esquecer, entretanto, que a norma padrão funciona como um instrumento de acesso a posições mais rentáveis.

Destacamos a resposta da professora Clarice, em cuja predicação utiliza os verbos *constranger* e *combater*. Sua RD é significativa e denota uma prática de não submeter o aluno a constrangimento em razão do seu dialeto e de combater esse tipo ação. Nesse sentido, isso fica mais evidente quando ela utiliza o termo preconceito linguístico como complemento do verbo *combater*.

A aspectualização com o preconceito linguístico especifica bem o tipo de preconceito que ela combate. Além disso, ela diz a esse aluno que ele não precisa rejeitar o que aprendeu em casa e com seus familiares. “*Rejeitado*” é a aspectualização que ela usa para isso. Essa é uma forma de combate ao preconceito de quem entende que todas as variedades linguísticas são legítimas. E é certo que, se o professor adota a postura de *constranger*, os alunos sentem rejeitadas as suas formas de expressão e, por conseguinte, eles mesmos se sentem rejeitados.

A expressão, “*Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado*”, de certa forma vai ao encontro do novo papel que a escola assume na formação dos alunos e nas questões que preocupam os professores de Língua Portuguesa: Como ensinar a norma padrão sem fazer com que as demais sofram desprestígio? Como trabalhar as variedades linguísticas sem deixar de priorizar o aprendizado da língua padrão?

Mas ao relacionar a articulação entre as gramáticas internalizada e formais, a professora Clarice atenta para o fato de que o aluno pode entender que sua gramática não serve. Além disso, ela demonstra que essa gramática atua como ponto de partida em sua aula para que o aluno conheça as gramáticas formais. Nesse sentido, por exemplo, ela pode fazê-lo elaborar hipóteses sobre a morfologia e a sintaxe, de uma forma que ele compreenda as diferenças entre essas gramáticas sem decorar normas que acabam por não fazer sentido para ele.

O caminho para apossar-se de mais recursos linguísticos, além do uso de uma determinada variedade linguística, passa pelo conhecimento da gramática dessa variedade e de suas regras de funcionamento. É nesse sentido que insistimos que se considere que ensinar uma língua sempre requer gramática. Quanto mais regras interiorizadas, mesmo na variedade usada

em seu meio social, maior a capacidade produtiva e criadora, maior a competência comunicativa.

Quanto ao trecho: “mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano”, temos aí duas relações evidenciadas pelos articuladores discursivo-argumentativos: “mas” e “porque”. A primeira evidencia uma relação adversativa, “mas” é contrajunção, que articula ideias opostas. Isso significa que, mesmo ensinando outras variedades, a importância maior é concedida ao que prescreve a GN. Para justificar essa predileção, ela afirma que sempre precisamos dela no cotidiano. Ao que nós fazemos uma retificação: precisamos das normas conforme a situação, ou grau de formalidade. Cotidiano, em geral, associa-se às formas coloquiais da língua em que se exige pouca ou nenhuma formalidade. Isso vai se evidenciar em outras respostas da professora. A aspectualização “ciente” diz respeito ao conhecimento que ela considera que o aluno necessita sobre as regras dessa língua padrão.

Quanto às Rds da professora Violeta, na predicação, ela usa o verbo começar: “*Eu começo minha aula, explicando o fenômeno da linguística e pegando textos que não contemplem a variedade culta da língua*”. Aqui, ela parte da GI para uma gramática formal. Mas ela afirma ainda: “[...] *ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio*”. A relação comparativa estabelecida pelo “*mais culta*”, entretanto, não é uma boa opção pelo fato de não haver línguas mais cultas, assim como não há culturas mais elevadas no sentido estrito do termo, existem culturas diferentes.

Ela afirma, ainda, que utiliza as contribuições de um aluno que fala em sala de aula. Depois utiliza os termos “*legitimidade naquele discurso*”. Essa é uma forma de partir da gramática que o aluno traz e de valorizar o saber dele sobre a língua para articulá-la a outra gramática. É também um bom ponto de partida, especialmente quando a GI dos alunos não corresponde aos saberes linguísticos das gramáticas formais, em particular da GN.

Duas aspectualizações sobressaem-se nessa resposta: *legitimidade* e *prestígio*. Tanto a professora reconhece a legitimidade dos falares das classes populares, quanto a necessidade de o aluno adquirir o domínio da variedade padrão, à qual chama de variedade culta. Ao se referir à legitimidade desse discurso, há aí uma aspectualização apropriada do saber linguístico dos alunos, que contribui para extirpar o preconceito linguístico e propiciar um ensino de língua mais reflexivo e produtivo, sobretudo sem aqueles estereótipos de certo e errado.

Quanto às Rds da professora Laura, elas seguem um caminho inverso ao trilhado pelas professoras Clarice e Violeta. Começar de uma gramática que não é familiar ao aluno pode

fazer com que ele se sinta um estrangeiro em sua própria língua. Depois ela afirma, “*contextualizando seu uso diário*”. Ocorre que a GN, via de regra, não costuma ser de uso diário. Mesmo entre pessoas que conhecem essa gramática, é comum ouvir-se dizer “vou no dentista”, “namoro com ela”, entre tantas outras expressões não contempladas no padrão sem que isso as faça sofrer qualquer discriminação ou preconceito.

Por outro lado, “*contextualizando*”, predicação usada por ela para dizer como ensina, é um dado importante. Cumpre ressaltarmos que a contextualização é um princípio pedagógico imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem, desde que se parta do contexto adequado que, nesse caso, seria partir da GI para a GN, gramática formal que ela cita, mas não cita a primeira.

Ainda com relação a essa categoria da articulação entre a GI e as gramáticas formais, envolvemos também o ensino das variedades linguísticas, uma vez que a língua é heterogênea e a cada variedade corresponde uma gramática. Se o professor não considerar isso, não conseguirá fazer essa articulação entre a GI que seus alunos trazem com as gramáticas formais, em geral com variedades consideradas “cultas”.

Assim sendo, procedemos à reflexão sobre as variedades linguísticas com as seguintes questões:

- *Ensina as variedades linguísticas? E, em caso afirmativo, outra questão: como as ensina?*

“**Clarice:** Sim. Sempre procuramos mostrar ao aluno que as variedades linguísticas interferem na nossa relação com a língua e com nosso **interlocutor**. E devem ser observadas quando nos comunicarmos.

Laura: Sim. Todas. Contextualizando cada uma delas com a importância de uso **de acordo com as circunstâncias**.

Marina: Sim. **Mostro as diversas formas que o aluno pode utilizar a língua. Que observe os receptores**, mas que não se esqueça da língua padrão.

Violeta: Sim, eu ensino.”

Quanto a isso, todas as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que sim, todas ensinam. Aqui, encontramos a chamada predicação: verbo ensinar na 1ª pessoa do presente do modo indicativo. “*Sim, ensino*”. O que, inicialmente, dá-nos a ideia de ação, de um ensino de língua que contempla as variedades linguísticas. Mas quanto à forma como ensinam essas variedades, três, das quatro professoras, não responderam com clareza, mas responderam por que o fazem. A outra não respondeu nem como faz nem por quê, limitando-se a dizer que ensina. Isso nos leva à percepção de que, no que concerne ao tema, o eu novamente aparece, implícita ou explicitamente. Há, inclusive, um plural de modéstia, o nós, em “*procuramos mostrar*”.

Vejamos, inicialmente, a predicação utilizada pela professora Clarice com “*interferem*” e “*devem ser observadas*”. O sentido desses verbos completa-se pelas aspectualizações “*com a língua*” e com “*na nossa relação com a língua e com nosso interlocutor*”. O articulador argumentativo e em, “*E devem ser observadas quando nos comunicarmos*”, acrescenta ao que ela já vinha afirmando, a ideia do que é necessário em um contexto de comunicação. Há também uma relação temporal, marcada pelo conectivo *quando*, estabelecida na resposta da professora. Ao mesmo tempo em que marca a temporalidade, subjaz também uma condição de quando devem ser observadas as variedades linguísticas, ou seja, no contexto da comunicação, conforme a situação e, principalmente, considerando o interlocutor.

Fica clara a *RD* da professora Clarice, no que concerne às variedades linguísticas. Para ela, é importante os alunos conhecerem-nas porque interferem na relação com a língua e com o interlocutor e, por conseguinte, na comunicação, finalidade da linguagem e da interação. Daí a ênfase na predicação com o “*devem ser*”, uma vez que a inobservância pode prejudicar a comunicação. “*Observadas*” constitui uma aspectualização desse dever ser.

Interessante destacar, na *RD* da professora Laura, a retomada das variedades linguísticas com o pronome indefinido feminino plural: “*todas*”. O que, provavelmente, pode ser uma figura de retórica para dar ênfase ao que ensina, uma vez que há inúmeras variedades e é, muito pouco provável que se consiga ensinar todas elas. O modo como ensina? “*Contextualizando*”.

Em todos os casos, depreende-se que o uso de uma variedade linguística está condicionado aos interlocutores ou às circunstâncias, mas todas visando à comunicação, à interação comunicativa. Isso porque, ainda com relação à predicação, três verbos merecem destaque: comunicar, usar e utilizar, estes dois últimos sinônimos nesse contexto. As *Rds* construídas pelas professoras são no sentido de que as variedades linguísticas são utilizadas no contexto da comunicação.

Subsequente a essa análise, passaremos à análise das *Rds* quanto à *GN*.

5.3. Utilização da Gramática Normativa

A questão da *GN* é relevante à medida que constatamos que, de cinco aulas semanais, em algumas escolas, duas aulas são para uso da gramática e, muito especificamente, da *GN*, objeto de conhecimento principal do livro didático utilizado nas escolas. As outras três aulas são divididas da seguinte forma: duas para literatura brasileira e uma para produção textual. Pressupomos, a partir daí, a julgar pela carga horária, que seria possível a escola entender que a *GN* seria responsável pelo aprendizado da língua padrão. Daí a razão de termos direcionado nossa questão para essa gramática.

Por isso consideramos interessante saber se essa é também a concepção das professoras, e como elas constroem suas *Rds* acerca desse uso e qual o grau de importância que esta gramática ocupa no ensino da norma padrão. Nossa questão foi:

- *Trabalha a GN? Em caso afirmativo, como trabalha?*

“**Clarice:** Uso em praticamente todas as aulas. Nos guiamos pelo livro didático, trabalhando o conteúdo proposto e as atividades. Dependendo do conteúdo, faz-se a exposição oral ou os alunos estudam em grupo e depois abre-se a discussão.

Laura: Sim. Utilizo. Tanto contextualizada quanto em frases demonstrativas.

Marina: Utilizo a Gramática Normativa “física” no ensino fundamental e “diluída” no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No fundamental, geralmente, duas vezes por semana, o terceiro dia é utilizado para Produção Textual (Redação, Leitura e interpretação de textos); e no Ensino Médio, alternando com os capítulos de Literatura e Produção de Textos. Muitas vezes, Trabalho Gramática dois dias, Literatura dois dias e Produção Textual, sempre um dia, porque a escola separa Produção dessa forma. Para levar os alunos ao domínio das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, explico os conteúdos, explorando o livro ou a gramática. Sempre que possível, mostro o conteúdo em letras de músicas porque ajuda a fixar melhor. Espero responderem às atividades propostas, geralmente na sala de aula, para que me perguntem, quando não entenderem alguma questão. Em seguida, olho os cadernos, coloco visto, anoto os alunos que concluíram as atividades, em seguida corrijo-as oralmente ou no quadro, com a participação dos discentes, falando suas respostas ou copiando-as no quadro. Caso observe que o conteúdo não foi aprendido direito por alguns alunos, reexplico e trago novas atividades, de preferência com músicas que são lidas e ouvidas na sala. Alguns exemplos recentes:

Em junho, no 2º ano, os alunos não assimilavam as classes de palavras invariáveis, mesmo explorando o livro e a gramática, então, trouxe músicas, como “De janeiro a janeiro”, de Nando Reis para trabalharmos. Em seguida, pedi que ouvissem músicas em casa e anotassem trechos em que essas classes aparecessem; baixassem as músicas para serem tocadas na hora da apresentação. Em agosto, no 9º ano, para trabalhar regência verbal, explorei a gramática e antes de pedir que respondessem às atividades propostas, trouxe as músicas “Dona Maria”, de Thiago Brava e “Velha infância”, dos Tribalistas, a fim de localizarem termos regentes e regidos e assim compreenderem melhor essa relação na Língua Portuguesa. Em seguida responderam as atividades da gramática, coloquei o visto, anotei e corriji as atividades oralmente ou no quadro de acrílico.

Violeta: Olha, a gramática normativa ela é utilizada, mas ela nunca é o norte, assim, da minha aula. Como eu tive essa formação na pós-graduação em linguística, eu sempre começo dessa perspectiva da gramática descritiva, né? Eu sempre tento trabalhar desse aspecto, mas sempre há aquele momento em que eu tenho, sim, que me apropriar dessa gramática, eu tento, na medida do possível, trabalhar a gramática normativa e, do ponto de vista da semântica, também atrelando aos efeitos de sentido. Então, na medida do possível, vamos dizer assim, eu evito que o aluno decore regras. Eu tento fazer com que ele, primeiro, compreenda o fenômeno, mas eu admito que há necessidade. Eu faço isso, sabe? De recorrer àqueles exercícios mais tradicionais, exemplo, quando eu estou trabalhando crase, de colocar ali as frases, né? E de pedir pro aluno dizer se ocorre crase ali ou não, e, por quê? Pra alguns linguistas, talvez não seja uma abordagem muito correta, mas eu faço isso também.”

Conforme podemos constatar todas admitem usar a GN e suas *Rds* apontam que ela se constitui a referência de ensinar. O eu também se constitui o tema com que referenciam suas práticas, a julgar pelos verbos: “uso”, “utilizo”, “explico”. Mas aparecem também outros temas como: “os *alunos* não assimilavam”, na RD da professora Marina, e a “*gramática normativa, ela é utilizada*”, RD da professora Violeta.

A começar pela frequência de uso, estabelecida pela professora Clarice, cuja aspectualização confirma: “*praticamente em todas as aulas*”. Às vezes, ela dispensa a

exposição oral, pois afirma que eles leem e discutem. E qualquer leitura sobre usos da língua e da GN é bem-vinda. Mas essa discussão pode ser mais profícua se envolver, além dos exercícios do livro didático, o porquê de determinadas articulações sintáticas ocorrerem nas relações textuais, como elas podem ser realizadas para provocar os efeitos de sentido. A relação expressa na resposta é temporal, ela ensina “*quando*” trabalha o conteúdo proposto, o que já foi dito que é quase sempre.

Já a professora Laura estabelece uma relação comparativa, ou seja, ela utiliza tanto a gramática contextualizada, quanto frases demonstrativas para trabalhar a GN. O que disso depreendemos? Essa metodologia é eficaz? Em primeiro lugar, comecemos por enumerar o que há de positivo na assertiva.

A aspectualização “*contextualizada*” constitui um fator positivo, pois se trata de um princípio pedagógico relevante, mas a adição de “*frases demonstrativas*” traz de volta a perspectiva tradicional da frase, unidade linguística insuficiente para se trabalhar a gramática e a construção das sequências. A aspectualização “*demonstrativas*” ratifica que essas frases não estão em um “contexto”, pois, se estivessem, ela não teria mencionado separadamente as formas como ensina: “*contextualizada e em frases demonstrativas*”.

Ademais, os textos são construídos visando a um propósito. Conforme esse propósito, as frases assumem sentidos variados, à medida que se vão interligando a outras frases. O problema da GN é lidar com frases que exemplificam os conceitos estabelecidos, apenas para comprovar um princípio de classificação que não capta, em muitos casos, as diversas relações que se podem estabelecer em uma língua. Frases demonstrativas não traduzem a riqueza e a complexidade da língua como um todo nem as conexões dos segmentos textuais, por exemplo.

Aprender a gramática, no ato de produzir um texto, pode levar a resultados mais efetivos, que fazer com que o aluno entenda as propriedades gramaticais de um texto já pronto, uma vez que, durante a construção de um texto, o aluno poderá perceber a intencionalidade desde a seleção lexical ao processo de articulação de sintagmas nominais e verbais, à construção das sequências, e como essas escolhas podem contribuir na construção dos sentidos.

Já as *Rds* da professora Marina são extensas e traduzem bem o trabalho metódico que ela desenvolve ao ensinar a GN. Ela diz: “*Utilizo a Gramática Normativa ‘física’ no ensino fundamental e ‘diluída’ no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio*”. E qual a finalidade disso, conforme descreve: “*Para levar os alunos ao domínio das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa [...]*”. Ensinar com música ou outros textos é um avanço, mas manter a crença de que se aprende as estruturas linguísticas por meio da GN pode resultar improdutivo.

E em os alunos “*não assimilavam as classes de palavras invariáveis*”. A aspectualização “*invariáveis*” parece deixar claro que eles precisam entender palavras que não variam, mas antes de entender em que circunstâncias as usariam.

O trabalho desenvolvido é cuidadoso, a professora usa outros textos e não se limita aos exemplos da gramática e isso constitui uma boa estratégia, todavia o percurso é iniciado via GN, como podemos constatar: “*explorei a gramática e, antes de pedir que respondessem...*”. As músicas poderiam ter sido mostradas antes, explorados os sentidos e, depois, como os elementos linguísticos foram utilizados para construí-los.

Quanto à professora Violeta, conforme su RD, a GN não é o norte da aula dela. “*Norte*” é uma aspectualização que ela usa para negar que privilegia o uso dessa gramática. Há nessa resposta um fator positivo, a professora tem consciência de que essa gramática não deve ser o foco. Ela começa pela GD, o que significa que ela faz com que os alunos percebam que a língua tem regularidades que podem ser descritas. Essa forma de ensinar já traz uma perspectiva diferente.

Mas ela também afirma também que recorre a exercícios tradicionais. A aspectualização “*tradicionais*” ainda é uma realidade da sala de aula. Nós assistimos a uma aula de gramática desta professora, e é, absolutamente, como ela diz. Ela começou pela GI, mas os demais exemplos foram frases da GT extraídas do livro didático, cujos exercícios eram também tradicionais.

O conjunto das Rds leva a inferir que a GN ainda é o norte do ensino de Língua Portuguesa dessas professoras, com exceção da professora Violeta, que afirma não o ser, mas cuja aula foi bastante tradicional e teve como base essa gramática. Todas foram unânimes quanto a fazer uso desta gramática. E, ao dizerem como trabalham, as Rds das professoras evidenciam o quanto essa gramática ainda referencia suas práticas.

Passaremos à segunda questão que diz respeito a considerarem a GN importante para o aprendizado da norma padrão.

5.4. Ensino e aprendizagem da norma padrão

A questão às professoras foi a seguinte:

- *Considera a GN importante para o aprendizado da norma padrão da língua? Por quê?*

“**Clarice:** Considero sim, importante, pois além de oportunizar o aprendizado das normas que levam ao bem falar e escrever é instrumento de ascensão social, num modelo social, capitalista que preza a meritocracia.

Laura: Sim, considero muito importante. Através da gramática, o aluno tem um maior conhecimento da língua e seu uso.

Marina: Sim. A Gramática Normativa é o documento de apoio para o Professor de Língua Portuguesa ensinar a norma padrão da língua. Ele precisa orientar o aluno para entender que existe uma gramática que rege a língua, portanto o discente não pode inventar a própria, haja vista que o conhecimento dessa gramática será cobrado em várias situações da vida, além de lhe conferir o poder de saber expressar-se adequadamente em situações do dia a dia ou mais formais.

Violeta: Sim, porque, de certa forma, nós não podemos fugir dessa variedade de prestígio social que é a norma culta. E nós precisamos de uma norma pra poder orientar o aluno, mas, nem sempre, somente compreender os mecanismos da língua, vamos dizer assim, vai ajudar com que esse aluno tenha um bom desempenho, né? Dessa variedade culta da língua portuguesa, às vezes, eu preciso me debruçar sobre regras, sim. Eu preciso, pois, depois de um período em que o sistema da língua portuguesa era baseado em regras, eu nasci e estudei durante esse período, né? E depois da influência linguística, nós abandonamos completamente as regras, na verdade, acho que a gente tem que casar as duas coisas, então, eu acho interessante as regras.”

O tema recorrente até então com que as professoras iniciam suas *Rds* é o eu. Mas é importante destacar a RD da professora Marina, uma vez que fica muito evidente o papel que a GN ocupa em suas práticas. O tema é a “*A Gramática Normativa é o documento de apoio para o professor ensinar*”. O tema gramática é acrescido da aspectualização normativa. E ensinar o quê? Na mesma RD, ela traz uma referência: a norma padrão. Há, ainda, outras referências como o aluno, o discente, o poder.

Além disso, embora com elementos diferentes para descrever suas práticas, as *Rds* das professoras têm um padrão de convergência sobre a GN. Para elas, essa gramática ainda é a maior referência para o ensino da norma padrão. Em geral, apontam para a GN como representativa da língua padrão, variedade linguística que afirmam ser considerada de prestígio e ter um *status* de regente da língua. O que passar disso é invenção, que se confirma nesta assertiva: “[...] *existe uma gramática que rege a língua, portanto o discente não pode inventar a própria...*”. E não é a um idioleto que ela se refere, mas às manifestações linguísticas que diferem do padrão. Isso fica claro na relação conclusiva “*portanto*”, subsequente à ideia de que há um alíngua regente.

Em geral, as predicções e aspectualizações das *Rds* das professoras demonstram suas crenças quanto a insistir neste uso: “instrumento de ascensão social, num modelo capitalista”; “não podemos fugir dessa variedade de prestígio social que é a norma culta”, “o documento de apoio para o Professor de Língua Portuguesa ensinar a norma padrão da língua”, “uma gramática que rege a língua”.

Ora, mesmo a GN representando uma oportunidade de o aluno ter contato com as normas da língua padrão, de todos os instrumentos de ensino, ela é o que tem demonstrado menor eficácia para que ele aprenda, se consideramos os objetivos mais básicos do ensino de Língua Portuguesa que é fazer com que o aluno leia e escreva. A forma como essa gramática exemplifica os conceitos e as normas que estabelece não se constitui uma estratégia metodológica das melhores para isso a julgar pelos resultados de desempenho.

E entre todas as *Rds*, somente as da professora Violeta deixaram claro que ensinar e aprender a norma padrão da Língua Portuguesa não pode ter como norte ou referência a GN, o que, todavia, não se confirmou em suas aulas. Entretanto o que percebemos é que a crença de que a GN pode contribuir muito para o aprendizado da língua padrão ainda é uma realidade. E assim constatamos que todos os avanços teóricos no sentido de desmistificar essa crença ainda não foram suficientes para que essa gramática assumisse uma posição de menor relevância.

O fato é que nossos alunos saem do Ensino Médio e não são proficientes na língua padrão. A maioria expressiva tem dificuldades, mas onde residem essas dificuldades e o que pensam delas os professores ou quais metodologias utilizam para trabalhar as dimensões sociopragmática e discursiva e linguístico-gramaticais são as nossas próximas questões.

5.5. Dificuldades do aprendizado da norma padrão

Ensinar a norma padrão da Língua Portuguesa é um dos papéis mais relevantes da escola. Nesse mister, as dificuldades são muitas e os fracassos são visíveis. Para entendermos isso, a questão utilizada foi:

- Quais fatores você considera que mais dificultam o ensino da norma padrão?

“Clarice: Os alunos vêm do fundamental com pouca competência linguística e textual. Desconhecem a norma e não sabem pontuar, acentuar; apresentam dificuldade na correta grafia das palavras, na concordância entre os termos da oração. No entanto, afirmo que essa dificuldade também está associada à falta de leitura.

Laura: A livre expressão. A fala que traz de casa com nenhum cuidado com a língua. A falta de leitura. As músicas que escutam são de pouca qualidade linguística. Uso intenso de palavrões e gírias. Televisão que deseduca. Pais sem formação e sem preocupação com o uso da língua. As redes sociais que permitem o uso da língua sem preocupação com a gramática normativa.

Marina: A forma como a Gramática é cobrada nas atividades, principalmente, nos livros e Gramáticas do Ensino Médio, muitas vezes é complexa demais, precisando de “tradução” do professor para que o aluno as compreenda. Observo que os discentes entendem as explicações, mas na hora de fazerem as atividades, não entendem por inteiro devido à complexidade exageradamente apresentada. Então ficam com a sensação de que não aprenderam. Sentindo-se incapazes. Às vezes, até com ojeriza aos exercícios. Acredito que os livros e Gramáticas de Língua Portuguesa deveriam ser organizados por Professores que estivessem em sala de aula porque esses conhecem mais meios facilitadores de aprendizagem da Gramática.

Violeta: Eu acho isso tão complexo, porque eu acho que são problemas sociais também, muitos alunos não têm, nós aprendemos por imitação, não é? Então, muitos alunos não têm em casa essa referência de um pai, de uma mãe, ou de qualquer membro mais velho que tenha hábito de ler, não é isso? E eu acho que isso dificulta, muitos deles, também, não fazem as atividades que são passadas para casa, né? E eu acredito que os fatores sejam esses, os mais, os que eu observo nesse exato momento.”

Aqui, ocorre uma menor incidência no padrão temático do eu cujo predomínio vinha destacando-se. Aqui temos os alunos, na RD da professora Clarice, e a fala, televisão e pais na Rd da professora Laura. As demais retornam ao eu.

No que diz respeito às dificuldades, as *Rds* não são sobre o ensino, mas sobre a aprendizagem. Nisso, há um ponto de convergência entre as *Rds*. Três das quatro professoras

atribuem-nas à falta de leitura. De fato, a leitura é deveras importante, uma vez que propicia ao aluno ampliar seu vocabulário, mas é preciso ir além disso. É preciso que o aluno leia não só para isso nem para extrair significados de um texto, mas para construir significados.

As *Rds* de duas das professoras convergem no sentido da complexidade como aspectualização. A professora Marina atribui a complexidade à própria gramática. A professora Violeta, à questão social, à falta de referências familiares com hábitos de leitura. Ambas têm razão, todavia a gramática parece mais complexa se olhada na perspectiva social de que ela não representa os falares das classes populares.

Mas as *Rds* da professora Laura são contrárias à afirmação que ela fizera anteriormente de que ensina todas as variedades linguísticas, o que poderia indicar que ela não possui preconceito linguístico. Todavia ao se referir à fala que os alunos trazem de casa, portanto a GI que eles trazem, ela classifica como uma fala sem nenhum cuidado. Essa aspectualização também se estende aos pais de quem diz: “*sem formação e sem preocupação com o uso da língua*”.

Ora, não ter formação, via de regra, não é uma opção. Em famílias desabastadas, historicamente, era comum que as crianças comessem a trabalhar muito cedo e a escola ficasse em segundo plano. Ademais, essas pessoas, cuja vida é repleta de dificuldades desde cedo, sequer sabem que uma parcela da sociedade não aprova sua forma de se expressar.

O aluno, cuja expressão, ou cujo *habitus* linguístico, não ocupa posição de prestígio no mercado linguístico, ao tentar a *mimesis*, ou seja, a imitação desse outro *habitus* que é considerado legítimo, e não o consegue, sofre as sanções do sistema, que, assumindo ou não, é responsável pela manutenção do *status quo* da variedade de prestígio.

Mas, em suma, nenhuma questiona suas próprias metodologias, as *Rds* redundam sobre o alunos e as limitações com que ele adentra o Ensino Médio.

5.6. Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão sociopragmática e discursiva

O discurso ao assumir a condição de texto é para eles um desafio quanto ao que podem dizer quanto ao que não dizer e, ainda, quanto à forma de dizer. Saber como o professor posiciona-se diante disso é importante para a construção da competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, as questões que lançamos às professoras foi a seguinte:

- *Ao ensinar, que metodologias utiliza para trabalhar a dimensão sociopragmática e discursiva? Quais atividades utiliza?*

“**Clarice:** Quando trabalho textos as discussões são levantadas e discutidas. Também através de projetos de leitura e debates de temas polêmicos. Há um conflito nesse aspecto, pois o livro ainda

traz uma visão mais técnica da gramática, por isso temos que investir em textos para fazer análises que estimulem a interpretação. Os livros ainda insistem em análises mais soltas.

Laura: A criação textual sobre temas sociais de vivência. Peça teatral e contação de histórias.

Marina: Os alunos têm um senso crítico bem aguçado. Preciso lembrar sempre os eufemismos e que não se pode defender uma ideia apaixonadamente demais.

Trabalhar a Gramática em textos é importante para o ensino da Língua Portuguesa porque nos comunicamos através de textos, não de palavras soltas. Empregar, nas aulas, o contexto em que o aluno vive também ajuda a aproximá-los dos conteúdos. Lembro que pedi aos alunos que se colocassem como personagens centrais; e na produção de contos, sugeri que o cenário fosse o lugar em que viviam.

Violeta: Eu tenho trabalhado muito na questão dos esquemas, talvez alguns professores não considerem isso muito interessante, mas eu observei que utilizando os esquemas dissertativos, né? É como se fossem uma espécie de fórmula pra escrever um esquema básico, e, ficou mais fácil pra que eles compreendessem a estrutura, só que eu deixo sempre muito claro que ela não é a única forma e há alunos que começam a abandonar aquele esquema... É porque eles já começaram a entender a lógica de uma introdução, desenvolvimento, tá? Olha, eu tento fazer muito o processo de escritura e reescritura de textos tentando mostrar dentro do próprio texto alguns equívocos que eles cometem, o que é mais comum é eles tentarem trazer pra linguagem escrita aspectos da oralidade, então, através da escrita e reescritura de texto, associadas às aulas de gramática, eu tento, de certa forma, melhorar isso, mas eu te confesso que o processo não é muito fácil e não se obtêm muitos resultados.”

De modo geral, as *Rds* das professoras convergem no sentido de discutir temas da vivência dos alunos, do contexto em que eles vivem, temas polêmicos. Isso determina o padrão temático do eu em suas *Rds*. E as aspectualizações confirmam que a dimensão discursiva é trabalhada por elas. Afinal, todo texto é elaborado a partir de um discurso pré-existente, logo recorrer ao estudo e à discussão de temas, da vivência ou não, constitui uma forma de criar uma memória discursiva, de tornar possível para eles outros dizeres, a partir do já dito. Essa é, portanto, uma boa metodologia.

O que falta nesse aspecto é expandir isso para o trabalho com os diversos gêneros textuais, fazendo com que eles possam direcionar a produção textual tendo em vista um interlocutor. Isso porque, a depender do contexto, da intencionalidade, do grau de formalidade, das circunstâncias, e dessa interlocução, eles perceberão que há diferença entre os contextos de comunicação e que os discursos assumem outras formas de expressão a depender dessas circunstâncias. Isso amplia a competência comunicativa dos alunos.

“*Trabalhar a gramática em textos*” também é uma aspectualização interessante porque revela a compreensão da professora. Observemos que ela não diz a gramática do texto, mas em textos. Isso significa que ela trabalha não a perspectiva do que o texto significa, mas como nesse texto são estabelecidas as significações, ou seja, como significa. Esta é a perspectiva discursiva da ATD. É também a forma de acionar a gramática na construção dos sentidos.

E por fim, o trabalho com a escritura e reescritura de textos. Essa é uma boa estratégia, assim como o uso dos esquemas. Estes porque estabelecem uma rota, um plano para que o aluno organize os textos de acordo com a intencionalidade da comunicação. E a escritura e a

reescritura de um texto podem ser a oportunidade que os alunos tenham de rever as ideias, os argumentos do seu próprio texto. Mas também pode ser feita a reescritura de outros textos em que o aluno possa usar a paráfrase, modo pelo qual os discursos se estabilizam, e passar também a um processo de polissemia, de modo a imprimir novos sentidos ao discurso, forma com que esse mesmo discurso evolui.

Mas todo esse processo mobiliza recursos linguísticos e, conseqüentemente, gramaticais, por isso nos preocupamos também com as *Rds* das professoras quanto à dimensão linguística, sobre o que passamos a descrever.

5.7. Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão gramatical/linguística

Quando nos referimos à dimensão como gramatical e linguística, fizemo-lo com a intenção de resgatar a importância do saber gramatical na produção do texto e de qualquer atividade linguística. Para saber delas, fizemos a seguinte pergunta:

- *Como trabalha a dimensão linguística?*

“**Clarice:** A dimensão linguística, eu trabalho através de exposições orais, análises em textos literários e jornalísticos. Antes de iniciar o conteúdo, faço uma problematização através de perguntas ou apresento uma tira com uma frase, uma letra de música, enfim, o que mais se adequar ao momento. Uso muito o recurso do Seminário, pois envolve pesquisa, leitura, e expressão oral. Trabalho também performances artísticas para desenvolver além da oralidade, o destemor. Uso bastante artigos de revistas para leitura, interpretação, resumo ou paráfrases.

Laura: No primeiro ano geralmente começo pelos aspectos fonológicos, léxicos, morfológico.

Marina: A dimensão linguística? Explorando livros, gramáticas e contextos dos falantes. Também faço apresentação de seminários, conversas sobre a atualidade, orientações para a escrita de textos. No caso de regência, por exemplo, ressaltei que muitos verbos são usados no dia a dia com a regência fora dos padrões gramaticais, como “namorar”, por exemplo, que apresenta uso real da língua como VTI e pela Gramática padrão é VTD. No uso real, a maioria dos falantes “namora com alguém”, não “namora alguém”, como a norma padrão indica.

Violeta: Olha... Os aspectos fonéticos, fonológicos no 3º ano eu não tenho trabalhado muito. Então, fico mais nessa parte da morfossintaxe mesmo, eu sempre procuro trabalhar como eu falei anteriormente, utilizando as categorias gramaticais para produzir efeito de sentido. Eu não trabalho muito com memorização de conceito. Às vezes, eu elaboro e tento criar um conceito na sala de aula a partir da análise da linguagem, e, depois, eu comparo com o que está na gramática pra que eles percebam que não é necessário decorar, é possível compreender. A parte da fonética de fonologia, eu trabalho, às vezes, quando eu estou analisando um texto literário por exemplo, aí aparece uma aliteração, aí eu trabalho mais nesse sentido.”

Pelas *Rds*, percebemos que há algum avanço em relação às concepções de língua e de gramática. Há também, nessas *Rds*, o eu como tema, mas temos outras referências como *pesquisa, leitura, dimensão linguística, aspectos fonéticos, categorias gramaticais, expressão oral*, entre outros. Com exceção das duas primeiras, as demais trazem a aspersualização que nos permitem saber ao que se referem com mais clareza.

O que se percebe é que as professoras buscam outras formas de trabalhar que, embora não se apresentem muito claras, já saem da perspectiva essencialmente tradicional. Ao trabalhar seminários, performances, trabalha-se a modalidade oral da língua, como a professora Clarice

diz: “*eu trabalho através de exposições orais*. Já com a análise usando textos literários e jornalísticos, ela direciona o trabalho à modalidade escrita. Todavia não fica muito claro como esses textos são utilizados nem de quais pontos ela parte para a análise.

Mas as terminologias gramaticais ainda são muito presentes em suas práticas como regências, verbo transitivo direto, indireto, embora partindo da GI dos alunos, como: “*No caso de regência, por exemplo, ressaltei que muitos verbos são usados no dia a dia com a regência fora dos padrões gramaticais, como “namorar”, por exemplo*”.

Em face dessas questões, também se constitui parte importante saber a visão das professoras quanto à percepção dos alunos em relação ao ensino de gramática, o que constitui a próxima categoria que analisaremos.

5.8. A percepção dos alunos sobre o ensino da gramática normativa na visão das professoras

Para saber qual a visão das professoras em relação aos alunos no que diz respeito ao ensino da GN, a questão às professoras foi:

- *Como os alunos consideram o ensino da GN durante as aulas?*

“**Clarice:** Quando compreendem, gostam muito, mas, em geral, acham muito difícil.

Laura: Alguns gostam, mas a grande maioria não dá muita importância.

Marina: Dependendo do assunto, podem considerar fácil ou difícil. Estrutura e formação das palavras, por exemplo, consideram fáceis; Orações subordinadas, consideram difíceis.

Violeta: Como eles consideram? Como eles reagem? Olha só, alguns acham extremamente enfadonho, cansativo. É... mas eu também observo que o professor, quando ele não demonstra para o aluno que ele tem esse domínio, parece que ele perde um certo crédito com o aluno, embora eles achem, às vezes esse estudo meio cansativo, meio difícil, porque na verdade acho que já se criou um mito na cabeça dos alunos que a gramática é muito difícil. Eu observo que quando o professor não reserva algumas horas pra trabalhar de uma forma a Gramática Normativa, os alunos acabam achando que aquela aula não é muito válida.”

De modo geral, as *Rds* das professoras são caracterizadas por meio das aspectualizações, *difícil*, *enfadonho*, *cansativo*. Elas apontam para um ensino de gramática que contraria as *Rds* anteriores. Aquele ensino mais inovador com jornais, textos literários, parece se resumir a um trabalho com uma língua que se assemelha a um organismo morto, baseada nos exemplos da GI.

A relação temporal estabelecida em “*quando compreendem, gostam muito*” aponta uma necessidade premente: que os alunos compreendam. Mas esse não é a regra, tanto que a professora afirma: “*mas, em geral, acham muito difícil*”. Aqui há uma relação com uma adversativa, e, nesse caso, a ideia que prevalece é de que acham muito difícil.

Aqui o tema predominante é o aluno. Mas como os alunos constroem as *Rds* deles? Quais as principais representações que eles constroem acerca de um ensino cujo objetivo é formar neles essas mesmas competências? É o que analisaremos a partir daqui.

5.9. Representações Discursivas dos Alunos

Ao solicitarmos à professora que fizesse a escolha destes alunos com base no desempenho, ela nos afirmou que o faria com certa dificuldade, argumentando que o desempenho de todos não é o esperado em termos da construção das competências básicas como ler e escrever. Mas separá-los por desempenho consistiu uma estratégia para perceber como cada aluno, ao construir suas *Rds*, percebe seus limites e os limites do ensino.

As categorias de análises são as mesmas que analisamos nas entrevistas dos professores, com exceção da reflexão sobre variedades linguísticas, embora apareçam implícitas em algumas respostas.

5.9.1. As entrevistas com os alunos de melhor e de menor desempenho

Iniciamos as entrevistas, agradecendo aos alunos a disposição em atender a nossa solicitação e dizendo a eles que as respostas deles seriam muito importantes para o nosso estudo e contribuiriam para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

5.9.1.1. Alunas com melhor desempenho

Não há alunos com melhor desempenho, somente alunas. Respeitando o sigilo da pesquisa, os nomes aqui utilizados também são fictícios. Pelo fato de a primeira questão tratar da GN, explicamos o que esta gramática significa e começamos a entrevista, partindo das seguintes questões:

- Seu professor utiliza a GN em sala de aula? Em caso afirmativo: com que frequência?

Como ele a utiliza?

“Carolina: Sim, é no livro didático, mas, olha, eu acho assim que... tem que ter mais interpretação, certo?!

Cristina: Sim. Na gramática, a gente... depois de ela escrever tudo, a professora passa uma série de questões, de fixações, muitas questões sobre determinado assunto e ela debate na sala isso sobre determinadas questões. Depende do assunto. É, e agora tá sendo complemento, conjunção verbal e nominal.

Mariana: Sim, nos exercícios do livro didático.

Andrea: Sim, questão da gramática, a gente trabalhava, até agora eu vejo que é o mesmo esquema de colégio particular. A gente trabalha o conteúdo, ou faz um trabalho ou faz uma prova, como a professora Cléa faz. Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho. Então, ela realmente não usa o livro, porque o livro é muito resumido. Questões gramaticais, o livro só possui regras gramaticais e quando ela traz as atividades de casa, geralmente é de sites de língua portuguesa ela traz pra gente buscar no livro as respostas, das regras. Por exemplo, o assunto de concordância nominal ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha, de acordo com as regras que estão no livro, porque em questão de atividade o livro não possui muito, ele não trabalha muito o... geralmente são 5 a 6 questões do livro.

Beatriz: Sim, tem os dias separados. Ela trabalha regularmente. É, análise de textos e de poesias, frases também. Porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das

palavras muito antigas ou então pelo fato da (*in sic*) gente não compreender aí ela vai e faz toda aquela análise juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.”

Em algumas Rds, o tema, por vezes, são eles mesmos: “a gente não compreende”, “a gente escreve”, por vezes, o livro didático, o assunto, o eu, mas o tema recorrente dessas Rds é a professora para indicar como ela trabalha. E, com exceção de uma, as Rds confirmam que a professora utiliza a GN, por meio do livro didático e outras atividades complementares. Nas palavras das alunas: “Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho”; “o assunto de concordância nominal ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha, de acordo com as regras que estão no livro [...]”. O que temos aí é a representação de que não só a GN é a referência, mas a forma de trabalhar gramática é bastante tradicional, o que é ratificado pelo trabalho com a classificação de frases. E há constância neste trabalho: “regularmente”.

Há outras aspectualizações importantes: “análise de textos e de poesias, frases também”. Se o texto é pretexto para ensinar gramática sem considerar os sentidos, ela deixa claro que não é, pelo menos quanto ao léxico, embora não quanto às formas de articulação: “às vezes a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou então pelo fato da gente não compreender aí ela vai e faz toda aquela análise juntando tudo para nossa compreensão”. Quanto ao uso do dicionário, precisamos ressaltar que é importante, desde que o aluno seja orientado quanto ao sentido que as palavras podem assumir, a partir da posição que ocupam em uma frase.

Mas nessa RD “É, e agora tá sendo complemento, conjunção verbal e nominal”, o que se percebe é que se trata de um conteúdo recente, mas cuja terminologia atesta que são formas infrutíferas de trabalhar a gramática. Não podemos dizer que foi um esquecimento da aluna quanto à nomenclatura, afinal o “agora” demonstra que foi recente. O que podemos inferir é que eles confundem esses nomes e, pior, também não aprendem.

Considerando esse uso frequente da GN, analisamos a questão do ensino e da aprendizagem da norma padrão, com base nessas perguntas:

- *Quais conhecimentos gramaticais sobre a norma da língua padrão de que possui mais domínio e de quais não possui? O que sugere para facilitar o seu aprendizado da Língua Portuguesa padrão?*

“Carolina: Eu acho que o que eu não tenho é a... é esse do objeto direto, essas coisas... a sintaxe! E que eu tenho...não sei. Sugerir? Não sei bem. Menos regras.

Cristina: Domínio? Não sei bem. Sugestão? Não tenho, acho que menos regras.

Mariana: É... os conhecimentos gramaticais, é... “ai meu Deus”, é sobre assunto, né?! Assunto, é... figuras de linguagem eu gosto, e o assunto que eu não tenho domínio é a questão de oração subordinada substantiva direta e indireta, eu não tenho domínio nisso daí... eu tenho muita dificuldade de entender até hoje. Bom, eu acredito que... eu pelo menos aprendo muito mais

exercitando, então como eu disse, os assuntos que eu consigo ter domínio em língua portuguesa de gramática são porque a professora, ela... faz a gente fixar o assunto.

Andrea: Sou muito confusa naquele negócio de objeto direto e indireto. O que eu sugiro? Não sei. Menos regras, menos burocracia.

Beatriz: Não domino os tempos verbais. Eu sugiro menos regras.”

Aqui o tema é o eu. E nenhuma das alunas considerou a questão da norma padrão no sentido daquilo que elas mais dominam quanto ao emprego, nem no falar nem no escrever, ou mesmo quanto ao que se deve ou não se deve dizer, obedecendo ao padrão da Língua Portuguesa. Todas se mantiveram na questão da gramática e dos elementos linguísticos, mas foram quase unânimes quanto ao que chamam de regras, nesse caso, as normas aparecem como o grande dificultador.

Mas uma RD chama bastante atenção: “[...] e os assunto que eu não tenho domínio é a questão de oração subordinada substantiva direta e indireta, eu não tenho domínio nisso daí... eu tenho muita dificuldade de entender até hoje”. A aluna refere-se a orações subordinadas. Ora, para quem não sabe o que significa um complemento, dificilmente é possível compreender a relação completiva que se estabelece nestes casos de subordinação. Sobressai-se aí, mais uma vez, a dificuldade com essas terminologias. Isso sinaliza que os processos de subordinação, assim como os de coordenação continuam a ser trabalhados de modo muito tradicional. Essa forma em nada contribui para tornar um aluno proficiente na língua padrão, principalmente na modalidade escrita.

Isso implica a análise da próxima categoria que é sobre as dificuldades no emprego da norma padrão. Nesse sentido, questão foi a seguinte:

- Ao produzir um texto, você obedece aos padrões da GN?

“Carolina: Não! A norma culta eu não tenho tanta afinidade nela por que eu acho que eu ainda não conheço tanto assim.

Cristina: Eu tento. Aí ao produzir um texto, como uma colega falou, depende muito da situação, por exemplo, se for um texto pra escola eu vou ter que me prender aos padrões da gramática, agora se for um, sei lá... rede social, que é mais informal, então eu não me preocupo tanto, mas a gente tem sempre que se adequar, né?! Aos padrões...

Mariana: Depende do texto, porque depende muito da situação. Se for uma situação mais “ah tal”, mandar um texto pra um amigo eu não vou me preocupar tanto. Agora se for um texto de coisa... questão da escola, de redação a gente sempre tem que se preocupar mais e obedecer os padrões, sempre que eu faço, releio muito pra dizer se aquilo tá coerente, se o texto tá coerente.

Andrea: Eu boto no modo mais fácil que é pra justamente eu não poder usar totalmente a gramática. Eu transformo no modo mais fácil. Não, não! Porque eu tenho muito vergonha. Mas tem que fazer sentido, principalmente nas pontuações. Não pode fazer um texto inteiro sem vírgula, como é que tu vai ler o texto?

Beatriz: Eu me adequo a situações, situações.”

As Rds denotam a dificuldade que essas alunas apresentam em relação ao uso da língua padrão, conforme podemos constatar: *“a gente sempre tem que se preocupar mais e obedecer os padrões”*; *“[...] como é que tu vai ler o texto?”*; *“Eu me adequo [...]”*. Problemas com a regência do verbo obedecer, com a concordância do verbo ir em relação ao pronome pessoal a

que se refere, o tu e verbo, o verbo adequar flexionado na primeira pessoa do presente do modo indicativo, quando a GN o inclui entre os verbos defectivos, logo, sem a primeira pessoa. Pode-se até inferir que isso é algo que ocorre na modalidade oral da língua, mas essa tese não se sustenta quando temos acesso à produção textual delas.

Outra convergência aparece aí: o tema é o eu. Elas têm consciência de que essa é uma questão de adequação. Elas sabem que, a depender do grau de formalidade em que o texto é requerido, a utilização do padrão linguístico faz-se necessária em maior ou menor escala. Uma diz tentar, essa é a predicação que ela usa. Outra diz: *“Não, não! Porque eu tenho muito vergonha. Mas tem que fazer sentido, principalmente nas pontuações [...]”*. Importante essa RD. Ela tem vergonha de usar uma língua estranha ao seu meio e utiliza uma adversativa que indica, ao mesmo tempo que ela tem vergonha, e aborda um ponto-chave: o sentido. Esta língua não parece fazer muito sentido para ela. E as pontuações? Mais que uma convenção ortográfica, a pontuação é um importante instrumento do peritexto, na delimitação dos limites que o texto tem, nas ações de continuidade e descontinuidade.

Percebidas essas dificuldades, passamos às questões que nos fornecem informações sobre como professora trabalha com elas a dimensão textual e sociopragmática:

- Produz um texto argumentativo dentro das condições previstas no Enem? Quais tipos de textos são mais solicitados pelo professor de Língua Portuguesa e pelos demais professores? Que tipos de temas são mais solicitados nos textos que produz? Quais as maiores dificuldades que enfrenta ao produzir um texto escrito?

“Carolina: é redação, eles pedem. Argumentativa. Feminicídio, lixo e, se a gente tá discutindo um texto em sala de aula, eles pedem é que a gente faça uma redação sobre o tema. No texto argumentativo a maior dificuldade é a proposta de intervenção

Cristina: texto dissertativo-argumentativo, não é solicitado somente em gramática, a professora, é... também de história trabalha com a gente esses texto, geografia pediu pra gente, pra hoje... os temas são, são temas atuais como a Angélica falou, feminicídio, a gente fez uma sobre o a questão do problema do lixo, suicídio também é bem recorrente a professora falar desses assuntos na sala e pedir que a gente traga uma redação sobre eles. Dificuldade? Não sei.

Mariana: É.. textos dissertativos-argumentativos, que é redação que tá bastante solicitado não só pela professora de língua portuguesa como também pelos demais professores justamente pra questão de preparar pro ENEM, e, dissertação. Os tipos de temas são mais solicitados os temas atuais, que tão... são mais polêmicos atualmente, por exemplo, a questão do aborto, do feminicídio, é... os temas que são trabalhados pela mídia, é... questão de corrupção, esse tipo de coisa. Mais difícil? Nem sei.

Andrea: texto dissertativo-argumentativo. Temas bem atuais que podem cair no Enem. Os professores pedem, não é só a de português. Acho que difícil é a norma.

Beatriz: texto dissertativo-argumentativo. São vários temas polêmicos e atuais tipo o feminicídio. Difícil? Acho que só a norma mesmo.”

Carolina usa o termo redação. Um pouco hesitante não parece lembrar o nome do tipo de texto. Mas acabou por dizer que o tipo de texto solicitado é argumentativo o que as alunas confirmam unanimemente nas outras entrevistas. Os temas da produção do texto que ela cita

também se confirmam. Mas ela adianta uma estratégia metodológica ao afirmar: “*se a gente tá discutindo um texto em sala de aula, eles pedem é que a gente faça uma redação sobre o tema*”.

Não resta dúvida de que a professora trabalha o texto dissertativo-argumentativo. Também o trabalha sob a perspectiva dos temas polêmicos que é inerente ao discurso especificamente argumentativo. E a julgar pelo temas das *Rds*, não só a professora de Língua Portuguesa solicita esse tipo de texto, também os outros professores conforme citam: “*eles pedem*”, “*demais professores*”. O que não se evidenciou na produção dos alunos solicitados pela professora Clarice foi o uso de esquemas ou de técnicas de produção utilizadas por eles, conforme analisaremos posteriormente mediante os textos concretos.

Ora, nas discussões que antecedem a produção textual, o que as *Rds* confirmam ocorrer na prática, se são colocados os mais variados discursos em debate, parece que não há informações suficientes a ponto de eles conseguirem apresentar uma proposta de intervenção. Ou isso se deve à falta de familiaridade deles com os meandros da gestão de problemas, mas o co(n)texto das *Rds* não nos permite dizer ao certo.

Depois passamos a indagar sobre como é trabalhada a dimensão sociopragmática e partimos da seguinte questão:

- *Costuma produzir textos para pessoas diferentes como autoridades, pais, namorado(a)s etc.?*

“**Carolina:** não, de jeito nenhum.

Cristina: não, só no fundamental

Mariana: não, a gente trabalhava no ensino fundamental

Andrea: não, só redação mesmo, dissertação.

Beatriz: não, que me lembre só no fundamental às vezes.”

Considerando que esta dimensão diz respeito a interlocutores, motivações, propósitos de interação entre outros fatores como atuar em espaços públicos e privados, consideramos importante incluir esse questionamento, inclusive porque essa dimensão constitui uma forma de despertar o gosto pela escrita, à medida que eles exercitam seus próprios interesses e, nesse processo, têm de considerar os interesses do outro e suas possibilidades de reagir em face do conteúdo da interação.

Mas as cinco alunas foram unânimes e categóricas ao afirmarem que não, elas não trabalham nessa perspectiva. Os textos trabalhados são, única e tão somente, os textos dissertativos-argumentativos, cuja temática é escolhida pela professora e a forma de elaboração segue as recomendações da cartilha do Enem, embora isso não se evidencie de todo.

Todas também afirmaram que, no Ensino Fundamental, elas produziam bilhetes, cartas para mãe, pai, mas, atualmente, não. Isso não significa que a dimensão sociopragmática não seja trabalhada, uma vez que os temas não são de todo alheios aos interesses delas. Afinal, são temas que fazem parte do momento sócio-histórico em que elas se encontram e/ou seus interlocutores, ainda que não estejam engajadas, e não incidam diretamente sobre elas. Esse não engajamento também pode ser um fator que dificulta a proposta de intervenção para alguns.

A produção de diferentes gêneros, considerando um interlocutor, direcionados a ele, a partir de temas que são de interesse do jovem, não necessariamente vinculados à mídia ou em evidência, também pode ser uma boa estratégia no sentido de despertar o interesse, o gosto pela escrita, mas as respostas remetem a um passado já distante, o Ensino Fundamental. O ideal seria que os gêneros textuais fossem trabalhados em toda a educação básica, pois quanto maior é a diversificação da produção textual, mais possibilidades o aluno tem de desenvolver a competência textual.

Mas e a dimensão linguística, como é trabalhada? Para essa análise, as questões são as seguintes:

- *Quais os tipos de atividades linguísticas são mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa? Algumas destas atividades são semelhantes às questões apresentadas no Enem?*

“Carolina: Apresentações de teatro, traduções poéticas são esses tipos. Mas também tem aquelas atividades do livro, gramática, essas coisas... a gente faz os exercícios aí depois a professora corrige no quadro, só que é em roda de debate. Mas não parece com questão do Enem.

Mariana: Seminários, intervenção poética, roda de conversa, exercício de fixação. A professora passa muitos exercícios.

Cristina: Bom, de literatura a gente tem até um projeto que é pra ler um livro e fazer a encenação de uma peça desse livro, de modo que é pra conhecer mais a obra, obras clássicas de literatura e o autor delas.

Andrea: Ah, como eu não sou daqui de Caxias, eu sou de Codó, então, boa parte da minha vida, eu estudei em escola particular, então, tem uma grande diferença da maneira de como eles trabalham aqui em escola pública e o trabalho que eles fazem em escola particular. Na minha escola particular, eu trabalhei muito ... como eu posso dizer?! Eu estudava o assunto e a gente fazia seminários ou fazia questionários. É... em literatura, eu fiz muita dramatização, tipo: a gente lia o livro e fazia a dramatização dele, principalmente, livros de literatura brasileira. Machados de Assis, José de Alencar, principalmente, a gente usava muito esses livros no sarau, porque, desde o fundamental, a gente fazia sarau.

Beatriz: É, análise de textos e de poesias, porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes, a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou, então, pelo fato da gente não compreender, aí, ela vai e faz toda aquela análise, juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.”

As Rds revelam um ponto comum entre elas. Ao tratarem da dimensão linguística, as atividades são, na expressiva maioria, voltadas para a literatura e não para a reflexão e/ou para os usos da língua. Isso não significa que não contribua para a formação de competências linguísticas, mas se poderia obter maior rendimento desenvolvendo atividades mais específicas

e mais voltadas para a gramática, aqui envolvendo os seus mais amplos aspectos: reflexiva, de uso, teórica e normativa.

Em uma das Rds temos: “como *eu* posso dizer?! *Eu* estudava o assunto e a *gente* fazia seminários ou fazia questionários”. E com relação à literatura: “[...] a gente não compreende devido às palavras, [...] A *gente* pega dicionário, vai procurando”, o que já havia sido mencionado antes. O tema com que referenciam suas Rds são elas mesmas, como agem mediante o processo de aprendizagem ou de resolução das atividades conforme grifo. Há aí uma finalidade que é fazer as alunas compreenderem. A busca pelo significado das palavras é uma estratégia para entender o sentido que elas assumem no texto. Mas no que tange à conexão entre as palavras, à formação dos sintagmas, não parece haver maiores elementos. A temática é a literatura e a análise de textos literários e há uma relação causal estabelecida apontando que a professora assim o faz porque “[...] trabalha muito a questão de poesias em literatura”.

Só as Rds de Carolina são mais específicas, fala das atividades de gramática que constam no livro didático. Mas não deixa de mencionar as apresentações de teatro e traduções poéticas que faz. Mas ela estabelece uma relação comparativa, as atividades linguísticas não se parecem com as provas do Enem e, algo preocupante, as atividades dos livros são, na aspectualização dela, rasas e superficiais.

Mas para construir ou formar competências linguísticas, o trabalho com a gramática é fundamental, não para ensinar a língua que, como já afirmamos, os alunos já sabem, mas para ampliar as capacidades de uso que eles já possuem, por isso é importante estar atento à gramática internalizada que trazem. Isso significa que a construção de competências linguísticas não pode ser separada da condição de produzir efeitos de sentido. Nesse processo, é necessário que aprendam como utilizar os recursos linguísticos na produção dos sentidos. Pelo fato de a linguagem ser dialógica, o trabalho com a língua, como parte constitutiva da linguagem, deve considerar isso na compreensão e materialização dos discursos. Aqui, entra a gramática.

É possível observar, com base nessas Rds, que uma questão muito complicada no ensino da gramática está na metodologia e nas atividades. Inespecíficas, sem um objetivo definido, resvalam entre o ensino da arte e da literatura, e menos da sistematização dos recursos linguísticos. A falta de planejamento específico das atividades e de recursos suficientes para reproduzir para os(as) alunos(as) também são obstáculos à aprendizagem deles(as).

O fato de a aluna dizer que as avaliações a que é submetida não se assemelham ao Enem e que as atividades são rasas e superficiais constituem um fator que pode prejudicar o

desempenho não só dela, mas dos alunos em geral. O que propomos, nesse sentido, é que as atividades sejam mais específicas e mais profundas.

Por fim passamos à questão que trata do ensino das variações linguísticas, o que perpassa também pela transformação de enunciados em que se evidencia a GI das alunas, fizemos as seguintes perguntas:

- *Seu (sua) professor(a) ensina ou ensinou as variedades linguísticas? Se ensinou, quais os tipos de atividades vocês fizeram?*

“Carolina: Sim, trabalhou. Disse que são históricas, sociais, assim. As atividades eram com tirinhas.

Mariana: Sim, trabalhou, que era pra gente não ter preconceito linguístico. A gente trabalhou umas atividades pra identificar as variedades linguísticas e marcar as alternativas.

Cristina: As variedades linguísticas são sociais, geográficas e outros tipos. Ela fez muitas atividades. A gente aprendeu quando usar gírias, quando não pode. Eram assim as atividades sobre gírias e outras coisas.

Andrea: Sim, as variedades linguísticas foram trabalhadas. Aprendemos a adequar a linguagem às situações. As atividades eram muitas, não sei dizer bem.

Beatriz: Lembro até hoje, no primeiro ano do ensino médio. Por exemplo. Ela nos orientou a criar um grupo, nesse grupo todos tinham que estar com a gramática no assunto de variação linguística. Então, cada pessoa falava o que tinha compreendido. Nos ensinou também a cessar a ignorância, porque em ocasiões informais não tem problema usar gírias ou palavras que saem da variedade padrão normativa da gramática. Ela fez uma prova e atividades só com variação linguística. Foi bom porque tivemos a mesma professora durante os três anos.”

Os temas predominantes aqui são “*ela*” (a professora), “*a gente*” e as “*variedades linguísticas*”. Isso se sobressai nessas *Rds*, de modo que há um consenso de que eles estudaram variação linguística e de que esse é um conteúdo estudado no primeiro ano do Ensino Médio. Há uma informação complementar de que, em todo o Ensino Médio, nossos sujeitos tiveram a mesma professora de Língua Portuguesa.

Já as informações das atividades são mais escassas no que tange aos pormenores, mas, ainda assim, fornecem indicativos de como a professora trabalhou. Isso ocorre na *RD* de Andrea, quando diz: “*Aprendemos a adequar a linguagem às situações*”. De tudo o que foi ensinado, ela resume nesta predicação e aspectualização. Não há informações quanto às atividades, apenas que, conforme a aspectualização, eram muitas, mas ela já não sabia dizer bem, o que pode ser compreensível, haja vista o tempo decorrido, uma vez que o conteúdo foi visto no primeiro ano, e ela já se encontra no terceiro ano e com muitas atividades inerentes ao fechamento dessa etapa de Ensino Médio e à preparação para o Enem.

5.9.1.2. Alunos com menor desempenho

Nesse grupo de alunos com menor desempenho, temos duas alunas e três alunos. As perguntas foram exatamente as mesmas. As *Rds* são muito reveladoras de como é estar em uma sala de aula sem, entretanto, compreender muito do que se passa. Nossos sujeitos não estavam à

vontade e demonstravam bastante insegurança quanto aos termos que deveriam usar ao responder. Também demonstraram dificuldade no entendimento das questões conforme podemos constatar:

“Isabel: Utiliza... não, não utiliza não! Nos exercícios. Ela faz, mas só no quadro, ela passa exercício, xerox coisada na folha de papel almaço... é... nessa folha aí e pra gente resolver junto com ela, ela vai explicando, mas não é sobre texto, é sobre frases.

Adelmo: Ai, meu Deus! A professora, ela não utiliza o livro como base, porque é... como posso dizer?! Ah, é muito resumido, não tem conteúdo completo.

Anderson: A minha professora, ela utiliza, sim, a gramática, são quatro aulas na semana. E como ela utiliza? Ela tem o livro como base, né?! Para os ensinamentos, normas e regras, e nas atividades, como o livro não é completo, não faz muitas atividades, ela traz atividades extras, ela coloca de outros livros pra gente praticar.

Saulo: Sim, ah, ela utiliza, explica as regras, faz questões pra gente... É, explica a partir das regras e passa as questões pra gente fazer e treinar.

Catarina: Sim, ela utiliza quase todo dia, mas ela traz mais exercícios porque é resumido o livro.”

As *Rds* não divergem daquelas do primeiro grupo com melhor desempenho. As aspectualizações mais evidentes são: “*resumido*”, em relação ao livro, e “*complementares*”, em relação às atividades. A GN sempre em pauta e sendo utilizada pela professora com frequência. Essa última constituindo-se o tema das *Rds*.

Já na análise do ensino e aprendizagem da norma padrão, cujas questões também são sobre quais conhecimentos da norma padrão eles têm mais domínio ou não, as respostas foram:

“Isabel: É... é... pera, eu nem sei! É... o que é mesmo necessário, gente... é... aprender mais com os conteúdos que é passado e entrar naqueles assuntos que é passado pra gente todos os dias. Essa é a minha sugestão.

Adelmo: O que eu mais domino é o verbo e o que eu tenho menos domínio é oração adjunta, essas coisas. O que eu acho necessário... e desnecessário... não sei. Nada a sugerir.

Anderson: Ah... o que eu mais tenho domínio? É... objeto direto, substantivo e verbo, e, o básico de todos... eu acho melhorzinho pra... é... mais fácil de aprender... Mas é porque a questão do teórico, mas tô aprendendo mais com a prática. Nenhuma sugestão.

Saulo: Não tenho muito domínio de nada. Acho que é bom interpretar texto.

Catarina: Em termos de gramática na minha vida toda eu estudei substantivo, verbo, conjugação e complemento nominal, verbal, mas não domino nada disso. Não sei o que sugerir.”

Depreendemos dessas *Rds* que, em relação às alunas de melhor desempenho, esses alunos têm consciência da própria limitação, como se constata em: “*na minha vida toda eu estudei substantivo, verbo, conjugação e complemento nominal, verbal, mas não domino nada disso*”. Em “*não domino*”, o eu retorna à condição de tema. As próximas questões vão desvelando uma situação cada vez mais preocupante, principalmente por se tratar de alunos concluintes de uma etapa importante que é o Ensino Médio. Fica evidente que eles não têm domínio da língua padrão nem dos conhecimentos necessários para isso.

Passamos, a partir daí, a questioná-los sobre as dificuldades que eles encontram com a norma padrão ao produzirem um texto. E todas as *Rds* são unânimes em afirmar que não obedecem aos padrões:

“Isabel: Não, tenho certeza que não porque, às vezes, na correção do meu texto, ele vem todo assim... todo corrigido... coisas que eu não coloquei certo. Definitivamente, não!

Adelmo: Não. As condições previstas pra mim são as corretas, mas quando alguém corrige não tá.

Anderson: Não, eu saio do padrão.

Saulo: É... deixa eu ver aqui, eu acho que é difícil só o caso das regras que... que... tem que seguir um padrão, que é a regra... não sei não.

Catarina: Não, de jeito nenhum.”

Em suma, no que tange a essa questão, as *Rds* dos alunos com menor desempenho atestam que eles não usam nem dominam a língua padrão, o que será corroborado pelos textos, que revelam que o nível de escrita deles não corresponde sequer às competências linguísticas inerentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seguimos, então, para entender como esses alunos estabelecem suas *Rds* em relação à dimensão textual:

“Isabel: Não! É porque tem que produzir um texto e também dar... é argumentar em cima dando sua opinião dentro do assunto. Minha dificuldade é colocar algo a mais... É tipo, você argumentar é você botar algo a mais daquilo que, que tá fazendo a pergunta em cima... Faz a pergunta e você tem que dar alguma situação e argumentar, falando a respeito do que se trata o tema. Acho que a falta de conhecimento mesmo. É... a gente tá falando sobre... é, tipo produzido em sala de aula?! A gente já falamos sobre suicídio, é... a gente já falamos sobre... aquele que não pega nos cinemas no dia a dia que é quando tá acontecendo ao nosso redor, aí a gente faz texto a respeito disso também... que Brasil que a gente quer.

Adelmo: Não. Os textos são dissertativos argumentativos com temas polêmicos como o feminicídio. Dificuldade é a tese mesmo do texto.

Anderson: Não produzo, os textos são dissertativos-argumentativos. Minha dificuldade? Acho que é tudo. Mas a gente escreve sobre suicídio, feminicídio, assim.

Saulo: Eu acho que sim, porque sempre os textos argumentativos têm que ser dentro das condições previstas. Acho que é um texto argumentativo, que a professora passa, a pessoa argumenta... argumenta as relações do texto. Acho que vem sempre nas normas como introdução, conclusão e desenvolvimento. São muitos temas, suicídio, feminicídio e outros. Não sei bem a dificuldade.

Catarina: Eu tento colocar a ideia sobre o assunto, a minha opinião e pra mim é argumentar sobre um assunto. Esse tipo de texto dissertativo-argumentativo que a gente trabalha. Eu coloco a tese, o desenvolvimento, o argumento, aí vem a proposta de intervenção e a conclusão. Não tenho muita dificuldade. Os temas são polêmicos.”

Aqui reside nosso temor, os alunos não estão preparados para se submeter ao Enem, a redação será um dos mecanismos da exclusão deles na busca por ensino superior, dado o evidente despreparo para enfrentar a concorrência pelas vagas nas universidades. O mais grave, não estão prontos para argumentar sobre aquilo que acreditam em qualquer circunstância da vida.

Constatados esses problemas, passamos, então, à dimensão sociopragmática:

“Isabel: Não, só nesses temas mesmo tipo feminicídio! Não... ah, sim, trabalhei, mas só no ensino fundamental, é, mandar cartinha pro colega, fazer um... tipo um pro namorado, pra pessoa que você ama...

Adelmo: Não, só no fundamental.

Anderson: Não, só produzia no fundamental.

Saulo: Não produzo, não, aqui não pede. Só no fundamental.

Catarina: Não, só quando era pequena também, pra minha mãe e meu pai. No fundamental.”

Todas as *Rds* são unânimes em afirmar que só produziram textos direcionados a pessoas no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a preocupação consiste em preparar o aluno para a produção do texto dissertativo-argumentativo. É uma preocupação legítima, mas não, necessariamente, a mais adequada, haja vista o nível dos alunos. mas escrever de outras formas e com interesses mais imediatos pode ser uma metodologia eficaz no sentido de despertar neles o interesse pela escrita como já referimos.

Mediante a constatação dessas dificuldades, passamos às *Rds* de como a dimensão linguística é trabalhada:

“Isabel: Gramática é... aplicada no... né no... apostila, livro e também exercícios. É... interpretação de texto, análise sintática. Conjugações das orações. Não parece questão do Enem.

Adelmo: É gramática, exercícios no livro sobre as orações.

Anderson: Classes gramaticais, verbos, substantivos. E literatura trabalha livros clássicos que falava a história aqui, entende? Mas não é igual a questão do Enem.

Saulo: É, de literatura é mais interpretação de textos. Gramática é atividades e análise das frases nas coisas pra analisar.

Catarina: Em termos de gramática na minha vida toda eu estudei substantivo, verbo, conjugação de orações e complemento nominal, verbal, e, em termo de gramática foi a intervenção poética, já li livro relacionados à literatura também, mas não é igual ao Enem as questões. Quer dizer, literatura.”

A gramática, classes gramaticais, verbos, substantivo são referências recorrentes em todos eles. E todos demonstram a mesma falta de domínio em relação à nomenclatura gramatical. Todos também são unânimes em afirmar que as questões da professora não se assemelham às questões do Enem. A professora afirmou que as trabalha em sala de aula, mas essa não é uma prática recorrente no cotidiano. E as questões das avaliações não se assemelham, inclusive porque as questões do Enem são muito contextualizadas e isso requer bastante material para impressão, o que não é uma realidade de escola pública.

Isabel refere-se ao trabalho linguístico com as orações. Todavia desconhece completamente a forma como se trabalham as orações, pois menciona uma “*conjugação de orações*”, como se estivesse referindo-se a verbos. Mas podemos depreender que a professora trabalhou com eles as orações e, provavelmente, dentro dos processos de coordenação e subordinação, conforme aparecem nos exercícios dos livros didáticos da GN.

Mais uma vez, constatamos o despreparo desses alunos para enfrentar o Enem. Como vimos reiterando, as atividades desenvolvidas em sala de aula não se assemelham àquela avaliação do exame, no qual as questões todas são contextualizadas e, frequentemente, a análise recorre ao uso dos recursos linguísticos apresentados nos textos: articulação, coesão, elementos de prospecção e retropecção e a coerência do discurso.

Quanto ao ensino das variedades linguísticas, o que perpassa também pela transformação de enunciados em que se evidencia a GI deles, fizemos novamente as mesmas perguntas:

“Isabel: Sim, e sabemos que a variação linguística é histórica, regional e social. Nossa língua é um instrumento vivo para transformação formal da língua. Dependendo de como se fala, com o tempo as palavras mudam. As nossas atividades eram exercícios práticos em sala. De como a fala da gente não cabe na escrita. Eram tirinhas, coisas assim.

Adelmo: Sim, variação social, geográfica, e outras. Era exercício de tirinha, de gírias.

Anderson: Ensinou sim, sobre variação regional, social, histórica, e as atividades eram sobre as gírias, sobre os modos de falar.

Saulo: Sim, foi tipo variação informal e formal, variação regional, social entre outras. As atividades foi o modo de falar como gírias etc.

Catarina: Sim, a professora explicava detalhes de variação geográfica, históricas e culturais. Era vários exercícios, várias atividade.”

Ao dizer que *“a fala da gente não cabe na escrita”*, a aluna demonstra que compreendeu a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita. As *Rds* dos demais, embora mais sucintas, confirmam o que Isabel já havia nos respondido. Apenas Saul acrescenta no que diz respeito aos registros linguísticos, ou seja, a formalidade e a informalidade.

Mas Catarina, embora dizendo com outras palavras o mesmo que os outros, ou pelo menos de forma muito semelhante, usa sua variedade linguística de origem, uma vez que não estabelece as concordâncias, o que é comum em pessoas que não têm domínio da variedade padrão da língua.

Isso demonstra que o trabalho com as variedades linguísticas deve ocorrer em todos os anos do Ensino Médio. Isso propicia o confronto das diferenças entre as variedades linguísticas, seus usos e suas gramáticas, o que se constitui um ótimo exercício de reflexão para os alunos.

5.9.3. Comparativo entre a entrevistas das professoras e dos alunos

Para estabelecermos um parâmetro entre o que é ensinado ou não aos alunos, procedemos à comparação entre as *Rds* da professora e dos alunos. A professora, nesse caso específico, é Clarice, uma vez que os alunos entrevistados e que tiveram também sua produção textual analisada foram os alunos dela.

No que tange à articulação da GI às gramáticas formais e variações linguísticas não há dúvida de que a professora ensinou e fez atividades. Mas, como essas atividades foram realizadas no primeiro ano, não tivemos acesso a elas, o que poderia esclarecer mais o porquê de os alunos não terem avançado no que diz respeito ao domínio da língua padrão.

Todavia voltamos à questão do *habitus* de Pierre Bourdieu, os alunos possuem uma GI distante do padrão e modificá-la é uma árdua tarefa em que se pode obter mais resultados na escrita que na oralidade. Mas os alunos demonstraram dificuldade com o padrão da língua

portuguesa em ambas as modalidades da língua, ou seja, nas respostas às entrevista e na produção textual.

No que diz respeito ao uso da GN, as *Rds* de ambos, tanto das alunas com melhor desempenho quanto dos alunos com menor desempenho, confirmam que a professora utiliza. Também se confirma o uso de uma metodologia ativa em que os alunos podem discutir o conteúdo estudado. A professora diz que se guia pelo livro didático, mas os alunos são quase unânimes em afirmar que ela vai além, que traz bastantes exercícios porque o livro é resumido. Essa é a aspectualização usada por quase todos eles. Na verdade, resumidos são os exercícios, ou seja, não são suficientes para criar automatismos quando se trata de substituir uma variedade linguística por outra.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua padrão, a professora preocupa-se com o fato de essa língua ser um instrumento de ascensão social, em uma sociedade capitalista que destaca o domínio da língua padrão como um fator de meritocracia. Mas os alunos não aprendem esse padrão ensinado. Embora a professora declare que ensina conteúdos previstos para que o aluno domine esse padrão, as estratégias metodológicas não parecem suficientes para reverter um histórico de vida sob todos os aspectos. São alunos de camadas populares e, ao que tudo indica, adentram o Ensino Médio sem as competências básicas para isso, o que dificulta o aprendizado.

O que observamos consta em uma RD da professora quando tratamos das dificuldades de aprendizado da norma padrão, no que ela foi muito enfática ao afirmar: “*Os alunos vêm do fundamental com pouca competência linguística e textual*”. Segundo ela, eles desconhecem a norma e não sabem pontuar, acentuar, são dificuldades até quanto à grafia correta das palavras. Ela também atribui isso à falta de leitura.

Já as alunas com melhor desempenho não revelam exatamente porque têm dificuldades. Uma diz que a dificuldade é o pouco conhecimento, outra diz ter vergonha de usar o padrão, e outra que depende da situação, mas ao responder incorre no uso do verbo obedecer fora do padrão, embora ela não tenha percebido. É possível dizer que elas não têm uma percepção muito clara das dificuldades que apresentam nessa questão. Quanto aos alunos com menor desempenho, com exceção de uma delas, os outros não têm dúvida de que têm dificuldades em aprender e usar o padrão.

De modo geral, podemos afirmar que não houve divergência significativa entre as *Rds* dos alunos dos dois grupos. E que ambos confirmam as *Rds* da professora.

Em seguida, passamos à análise da competência textual dos alunos.

5.10. Análise da Competência Textual dos Alunos com Maior e Menor Desempenho

Para nós, a elaboração de um texto propiciou a análise da competência textual e dos mecanismos linguísticos de construção do discurso, mui especialmente da competência argumentativa dos alunos, da capacidade de estabelecer, justificar e refutar teses, de estabelecer e refutar argumentos, enfim, de contra-argumentar. Reiteramos, entretanto, a informação da professora de que não há muita diferença entre os alunos de melhor e os de pior desempenho.

5.10.1. Textos avaliados como de melhor desempenho

Neste grupo com melhor desempenho não temos alunos, mas alunas. Embora todas elas tenham produzido texto sobre temática estabelecida pela professora, apresentamos apenas dois textos de cada grupo. Os demais textos encontram-se no Apêndice D.

No quadro a seguir, colocamos o texto da aluna à esquerda e construímos à direita uma proposta de contra-argumentação, condição imprescindível para que se configurem sequências especificamente argumentativas. Essa contra-argumentação foi feita a partir do que nos indica o plano de texto da aluna.

Quadro 12: 1º texto com o tema Suicídio

Aluna: Mariana / Turma – 3º ano B / nota 8,5	Proposta de contra-argumentação
Suicídio: pior opção Dor, desespero, angústia. São essas as sensações que muitas vezes levam uma pessoa a cometer suicídio. Temos nos jovens vítimas mais suscetíveis, por estarem expostos a mudanças e problemas, e é quando vêm como libertação tirar a própria vida. E é a esse “mal do século” que devemos nos informar para que não sejamos mais uma vítima.	Todavia a indiferença de familiares, amigos e profissionais da escola, e a falta de informação, por exemplo, fazem com que estas sensações ou sentimentos não sejam percebidos. Por isso é preciso que escola e famílias abordem o tema e juntas criem mecanismos de informação e prevenção mais eficazes.
A juventude é marcada por mudanças cruciais na vida do indivíduo. Comportamento, relacionamento, mudanças físicas são fatores que influenciam muito a vida desses adolescentes. E dessa busca interminável para se “encaixar” no que a sociedade impõe, pode-se gerar distúrbios, transtorno e até mesmo depressão.	Embora as mudanças façam parte de um processo natural da vida humana e os padrões sejam culturais, é necessário um acompanhamento da parte da família e da escola. Ambos devem estar prontos a ouvir, aconselhar, informar e apoiar os jovens com relação àquelas mudanças que lhes afetam e quanto aos padrões em que não se encaixam.
A escola torna-se o lugar mais influente na vida do jovem, e por esse motivo pode acabar sendo o ambiente para a prática de bullying, cyberbullying, isolamento social. Somando esses fatores ao fato de que muitas vezes as relações familiares não são saudáveis, encontramos os motivos apontados como fatores que levam ao suicídio entre os jovens.	Mas é justamente por ser o local de influência para os jovens que a Escola pode explorar melhor esse papel, promover campanhas preventivas, trabalhar conteúdos que desenvolvam competências como respeito e alteridade no trabalho em grupo, o que contribuiria muito para unir teoria e prática de combate ao suicídio. Sobre tudo é importante que alerte as famílias quanto aos indícios de transtornos decorrentes de problemas familiares.

Em vista disso, são necessárias medidas para nos orientar e combater esses problemas que rodeiam os jovens, como palestras nas escolas quanto à importância e preservação da vida; disponibilidade de psicólogo e psicopedagogo à disposição dos alunos; orientação quanto à observação de comportamento anormal de alguns jovens; aproximação e conhecimento por parte dos pais quanto à vida dos filhos. É importante que o jovem se sinta amparado e protegido, pois o suicídio é a pior opção.	
--	--

O texto final resultou assim:

Sugestão de Texto Final

Dor, desespero, angústia. São essas as sensações que muitas vezes levam uma pessoa a cometer suicídio. Temos nos jovens vítimas mais suscetíveis, **por** estarem expostos a mudanças e problemas, e é quando veem como libertação tirar a própria vida. E é sobre esse “mal do século” que devemos nos informar **para que** não nos tornarmos mais uma vítima.

Todavia a indiferença de familiares, amigos e profissionais da escola, e a falta de informação, por exemplo, fazem com que estas sensações ou sentimentos não sejam percebidos. Por isso é preciso que escola e famílias abordem o tema e juntas criem mecanismos de informação e prevenção mais eficazes.

Em geral, a juventude é marcada por mudanças cruciais na vida do indivíduo. Comportamento, relacionamento, mudanças físicas, todos podem ser fatores que influenciam muito a vida dos adolescentes. E na busca interminável para se “encaixar” no que a sociedade impõe, pode-se gerar distúrbios, transtorno e até mesmo depressão.

Embora as mudanças façam parte de um processo natural da vida humana e os padrões sejam culturais, é necessário um acompanhamento da parte da família e da escola. Ambos devem estar prontos a ouvir, aconselhar, informar e apoiar os jovens com relação àquelas mudanças que lhes afetam e quanto aos padrões em que não se encaixam.

Nesse sentido, A escola torna-se o lugar mais influente na vida do jovem, e **por esse motivo** pode acabar sendo o ambiente para a prática de *bullying*, *cyberbullying*, isolamento social. Somando esses fatores ao fato de que, muitas vezes, as relações familiares não são saudáveis, encontramos os motivos apontados como fatores que levam ao suicídio entre os jovens.

Mas é justamente por ser o local de influência para os jovens que a Escola pode explorar melhor esse papel, promover campanhas preventivas, trabalhar conteúdos que desenvolvam competências como respeito e alteridade no trabalho em grupo, o que contribuiria muito para unir teoria e prática de combate ao suicídio. Sobretudo é importante que alerte as famílias quanto aos indícios de transtornos decorrentes de problemas familiares.

Em vista disso, são necessárias medidas **para** nos orientar e combater esses problemas que rodeiam os jovens, como palestras nas escolas quanto à importância e preservação da vida; disponibilidade de psicólogo e psicopedagogo à disposição dos alunos; orientação quanto à observação de comportamento anormal de alguns jovens; aproximação e conhecimento por parte dos pais quanto à vida dos filhos. É importante que o jovem se sinta amparado e protegido, **pois** o suicídio é a pior opção.

Importante ressaltarmos que, Mariana, quando questionada se produzia um texto nas condições previstas pelo Enem e quais as dificuldades que enfrentava neste sentido, essa aluna foi evasiva, afirmou que são bastante solicitados, que são temas polêmicos, mais veiculados pela mídia e arremata: “*Mais difícil? Nem sei*”. Mas vejamos como analisamos a produção de Mariana.

Antes de adentrarmos à estrutura sequencial do texto, destacamos, no que diz respeito à utilização da língua padrão escrita, que o texto apresenta problemas ortográficos e o desempenho linguístico é, quando muito, razoável. No entanto, quando questionamos essa aluna sobre o uso da língua padrão, ela afirma que depende do texto e que, se for uma texto de escola, ela se preocupa mais em “*obedecer os padrões*”.

Com relação ao plano de texto, predominam sequências explicativas, o que fomos destacando no texto da aluna. Entretanto ela só utiliza um conector explicativo, o *pois*, e não usa *porque*, que seria suficiente para caracterizar uma sequência explicativa. O *pois* pode assumir função tanto explicativa quanto conclusiva, função não assumida com *porque*. É certo que os conectivos explicativos podem assumir função argumentativa, mas ao desenvolver o processo de conexão e as operações de continuidade com a ligação das proposições, não houve contra-argumentação, a qual é feita, especificamente, por conectivos concessivos e adversativos.

No texto predominam as conjunções finais, uma vez que estas visam sempre explicar o porquê de se fazer algo, a finalidade de informar os jovens acerca do tema, de orientar, e em apenas duas vezes ela utiliza “*por*” e “*pois*”. Todavia as sequências explicativas ficam muito claras quando explica porque os jovens são mais suscetíveis ao suicídio e porque a escola é o lugar da prática do *bullying*, usando a expressão “*por esse motivo*”; ao utilizar o *para*, após retomar os motivos alegados e explicar com um conector final a necessidade de orientação aos jovens. Além disso, no último período, ela usa o “*pois*” cuja função explicativa neste contexto equivale a *porque*. Isso vai configurando o plano de texto com sequências explicativas.

No tocante à tese, pode-se dizer que está dispersa, separada por ponto final, mas poderíamos resumi-la da seguinte forma: “*Dor, desespero e angústia são sensações que, muitas vezes, levam uma pessoa a cometer suicídio*”. Mas não há contra-argumentação, o que tornaria o texto, de fato, argumentativo. Todos os parágrafos, ou todas as sequências, são no sentido de explicar o suicídio e não de apontar argumentos contrários a essas razões que vão sendo estabelecidas. Há pouco uso de articuladores textuais.

No tocante ao discurso que se inscreve no texto, considerando a interdiscursividade, ou seja, o que está na memória discursiva, não há dados científicos acerca do suicídio. As proposições que se vão articulando de modo explicativo baseiam-se mais no que ouviu de senso comum, sem haver uma análise mais assertiva sobre o que significa o suicídio. É necessário um contra-discurso mais incisivo contra tudo o que socialmente representa o estigma do suicídio. A orientação argumentativa não segue no sentido de se contrapor ao suicídio, mas de explicá-lo.

Importante ressaltar que os conectores utilizados por Mariana podem ser marcadores de argumentação, mas têm valor justificativo, de explicação. Conectores como *pois, como, com efeito, aliás, por sinal, ou seja*, os que indicam conjunção, disjunção, contração, todos eles podem ser argumentativos, mas contra-argumentativos são mais específicos, são aqueles coordenativos concessivos e coordenativos adversativos conforme já referimos.

A barreira entre as sequências explicativas e as sequências argumentativas é muito tênue, mas estas últimas consolidam-se na apresentação de dois movimentos: demonstrar-justificar e refutar uma tese. É essa relação entre os dois movimentos que deve configurar o texto dissertativo-argumentativo, diferenciando-o de um dissertativo-explicativo ou expositivo. E é imprescindível que ela e todos os alunos aprendam a construir uma contra-argumentação.

Assim percebendo, a construção de uma contra-argumentação sobre o texto dissertativo dos alunos é uma metodologia válida. Importante ressaltar que a contra-argumentação acima sugerida deve resultar de uma discussão com o aluno, utilizando-se os conectivos necessários. Também é importante que sejam feitas as demais correções em caso de problemas de grafia de palavras ou uso equivocado de conectivos.

*

O segundo texto é de Carolina, cuja nota atribuída é igual à anterior, mas há algumas particularidades que passaremos a destacar.

Quadro 13: 2º texto com o tema Suicídio

Aluna: Carolina / 3º ano B / Nota 8,5	Proposta de contra-argumentação
No século XXI, o suicídio é um dos principais problemas que o Brasil é convidado a combater. Por um lado vemos o número de suicídios crescer e de outro lado o mesmo ser tratado como “tabu”. Quais são as causas desse problema?	As causas envolvem questões muito complexas de cunho sociocultural, histórico, psicossocial e ambiental. Entretanto o que mais chama a atenção é que o enfrentamento dessas causas não conseguiu deter os números alarmantes de suicídio. Mas a escola pode fazer muito pela promoção do gosto de viver com uma didática mais ativa, mais atenta às características de cada jovem.
Na série americana <i>13 reasons why?</i> , conhecemos a personagem Hanna uma adolescente que sofre bullying no colégio, tal motivo a levou a cometer suicídio. Saindo do mundo cinematográfico e partindo para a vida real, a realidade não é tão distante, é do cotidiano de muitos saber através de notícias que jovens se suicidam por conta do bullying.	Mesmo que o bullying seja alvo de campanhas educativas da sociedade, e especialmente da escola, isso não é o suficiente. A prevenção do suicídio, não deve ser algo eventual, pontual, mas incorporada aos conteúdos e atividades da escola, do seu dia a dia.
O grande sociólogo Emile Durkheim escreveu o livro <i>suicídio</i> onde ele fala sobre vários tipos de suicídio, um deles é: anômico e egoísta. O egoísta é quando ocorre suicídio por problemas que a pessoa	Mas se a Sociologia explica as causas, cabe ao Estado e à sociedade combatê-las. Nesse sentido , é nosso papel lutar pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e, consequentemente, mais saudável. A escola precisa ensinar valores de

se vê encurralada sem saída, as vezes por vícios, e até por frustrações. O anônimo resulta de alguma crise como a crise de 1929. Pessoas cometem suicídios também para entrar em alguma organização, ou grupo como os homens bombas.	convivência, de respeito à pessoa humana, à diversidade de gênero, de credo, temas que tantos conflitos têm suscitado.
No Brasil os números de suicídio tem crescido como diz a fonte BBC Brasil, muitas pessoas tem acesso fácil a armas, alguém que esteja passando por algum problema vai usar essa arma para se ferir, os medicamentos não recomendados também pode causar dependência o suicídio não pode ser ignorado.	Não obstante o crescimento dos números de suicídio, o Brasil tem em vigor um estatuto que proíbe a venda de armamento aos cidadãos, assim como de fármacos sem receita. Por isso , o Ministério da Saúde adotou desde 2017 uma agenda de estratégias de combate ao suicídio, cuja meta de redução é de 10% até 2020.
Em suma, o Estado com seu caráter socializante juntamente com o Ministério da Educação (MEC), organizará palestras e pesquisas com o alunos afim de combater o bullying escolar. A família como a primeira educadora pode acompanhar os seus filhos e com parceria com alguma instituição religiosa promoverem eventos que unam pessoas para conversas psicológicas.	Em suma , cabe ao Estado, por meio do Governo Federal, o estabelecimento de políticas preventivas do suicídio. Cabe aos estados e municípios, responsáveis pela execução dessas políticas, combater as práticas sociais que contribuam para a elevação dos números de suicídio, inclusive a assistência às famílias em situação de vulnerabilidade psicológica e social. À sociedade como um todo, famílias, igrejas, instituições, cabe a união para apoiar e ajudar aqueles em situação de risco ao suicídio.

Esse texto apresenta uma tese, a saber: “*No século XXI, o suicídio é um dos principais problemas que o Brasil é convidado a combater*”. Todavia as sequências são todas explicativas, sem articuladores textuais explicativos evidentes, pois as explicações estão implícitas na sequência de fatos e de causas que ela vai apresentando para discorrer sobre o suicídio. Mas observemos, que não obstante a ausência de conectivos explicativos, o texto conserva alguma coerência, inclusive porque esta é menos gramatical e mais semântica e encontra respaldo nos efeitos de sentido em que se constitui o discurso.

Um aspecto interessante é que, no primeiro parágrafo, ela apresenta dois organizadores textuais que poderiam tornar o texto bem interessante quando ela afirma: “*Por um lado [...] e de outro lado*”. Nesse caso, ela poderia argumentar acerca dessa contradição, números que crescem e a falta de informação sobre o assunto pelo fato de ele ser considerado um tabu. Ela também utiliza um argumento de autoridade, em que apresenta a responsabilidade enunciativa para definir o suicídio ao citar Émile Durkheim, mas não há marcador desta responsabilidade como *segundo, consoante, conforme*. Ela o coloca como argumento, mas não há nenhum contra-argumento que venha a desenvolver um raciocínio em relação aos parágrafos subsequentes e antecedentes, ou mais especificamente, em relação ao cotexto anterior nem ao posterior. As sequências não apresentam o movimento de demonstrar-justificar X refutar.

No tocante ao uso da língua padrão escrita, são visíveis as dificuldades que Carolina apresenta, para além dos problemas de ortografia, a falta de encadeamento evidencia a

dificuldade em recorrer à gramática, aos mecanismos de articulação da língua. Mas ela tem consciência disso, tanto que afirmou: “*Não, a norma culta eu não tenho afinidade porque eu acho que não conheço ela tanto assim*”. Por isso, o que ampliou em intercurso recorrendo à ciência perde valor argumentativo em decorrência desse limite.

Com relação à pergunta se ela produzia um texto nas condições previstas pelo Enem, quais temas eram solicitados e quais suas dificuldades, ela disse que solicitavam texto argumentativo sobre lixo, feminicídio, mas sua maior dificuldade era a proposta de intervenção. Mas ela apresentou uma proposta, embora tenha atribuído ao Mec funções que não são da competência deste ministério, não deixa de ser uma proposta. Também é uma proposta a parceria entre famílias e instituições religiosas. Isso significa que ela tentou seguir as instruções.

Os demais textos encontram-se no Apêndice D.

5.10.2. Textos avaliados como de menor desempenho

Compreender os textos dos alunos de menor desempenho é uma tarefa muito complexa. Em geral, todos revelam bem mais dificuldades com a escrita que as anteriores, pois não apresentam competências nem mesmo a nível de alfabetização.

Alguns textos evidenciam que eles não conseguem redigir frases, não escrevem corretamente as palavras, não estabelecem concordâncias. Algumas palavras não conseguimos compreender o que significam. Embora tenhamos analisado os cinco textos, deixamos apenas dois deles.

Quadro 14: 3º texto sobre Suicídio

Aluna: Catarina / turma – 3º ano C – Nota - 5,0	Proposta de argumentação
Há alguns maneira que pode ser usada para ajuda milhares de jovem que estão com transtorno mental um medida que passa ajunda não cometer suicídios	Ainda assim , morrem por ano, no Brasil, mais de 11 mil brasileiros conforme o Ministério da Saúde divulga, o que coloca o Brasil entre os países de maior número de suicídios.
Podemos ver hoje nos jornais e internet e até mesmo em revistas caso de pessoas que possui alguns problema na familia ou até no trabalho por não saber lida com esses problema acaba se suicidono por esta que só existe essa alternativa e ja esta psicologico franco maioria são jovens entre 15 e 29 anos de idade.	Embora o suicídio seja consequência de doenças, na maioria da vezes, de natureza psicológica e psiquiátrica, o preconceito, a falta de conhecimento e de acesso a tratamento são grandes fatores que vêm mantendo esses números que atingem, principalmente, essas populações mais jovens.
Por tantos o caminho para prevenir o suicidio entre os jovens no brasil é importante e necessario que as escolas busca maneira	Mas a escola por ser um dos locais onde se concentra o maior número de jovens, é um dos locais onde eles podem adquirir o

para prevenir ajuda com paleta psicólogo e também outros movimentos sociais entre eles comunidade passa busca muitos sobre assuntos para alerta todos.	conhecimento necessário à prevenção, além de possibilitar os encaminhamentos necessários a tratamento. Por isso é importante que essa temática integre as ações regulares da escola.
também é retrata sobre os fatores que estão relacionado a esse comportamento que causa tantos sofrimento que contribui imenso sofrimento e faz tira suas propria vida. que número são abscisudo suicidio.	Mais que isso, é importante que os fatores que causam sofrimento a ponto de a pessoa tirar a própria vida seja um problema que incomode a todos e que não se poupem esforços no sentido de prevenir e evitar que aconteçam. Portanto conhecimento, apoio, campanhas, palestras, e assistência digna não podem ser negados a quem precisa de ajuda.
sendo assim	

Esta aluna, quando questionada se tinha dificuldade com o uso da língua padrão, respondeu: “*não, de jeito nenhum*”. E quanto à competência textual, no sentido de redigir um texto nos padrões do Enem, ela afirma: “*Não tenho muita dificuldade*”. Obviamente, ao contrário dos alunos deste grupo, que ela não tem consciência de que não formou as competências linguísticas e textuais necessárias para adentrar uma faculdade, para se sair bem no Enem, tanto que responde a esse respeito: [...] *Eu coloco a tese, o desenvolvimento, o argumento, aí vem a proposta de intervenção e a conclusão [...]*”. Mas o texto dela não apresenta nenhum dos elementos que menciona.

Até com as operações de descontinuidade do texto, ela demonstra dificuldades, no caso, com a demarcação dos parágrafos. O conectivo conclusivo que ela usou, além da grafia incorreta, está distante de onde se recomenda colocar a conclusão. Ela usa a expressão “*sendo assim*” para estabelecer a conclusão, retomando tudo o que vinha propondo, mas não o faz. Não há como caracterizar no texto as sequências pelas marcas linguísticas, mas há uma tendência explicativa quanto aos fatores que levam ao suicídio. Já o nível da escrita é de um aluno que está em fase de alfabetização.

*

O segundo texto é muito sucinto e tem como plano de texto subjacente apenas o seguinte: tese – sequência explicativa – conclusão. No que diz respeito à conclusão, que não tem um formato conclusivo, o aluno escreve de forma injuntiva, sugerindo ao leitor o que fazer em caso de encontrar pessoas com o que ele considera sintomas de suicídio, mas não chega a ser uma proposta de intervenção.

Quadro 15: 4º texto sobre Suicídio

Aluno: Anderson – 3º ano B – nota 6,0	Proposta de argumentação e contra-argumentação
Meios para prevenir a suicídio Depressão é um assunto no qual poucas pessoas se abrem para falar e no século XXI o número de pessoas com sintomas de depressão, esquizofrenia e outros transtornos mentais tem aumentado.	Apesar de ser uma das causas mais elevadas de morte no país, o assunto ainda não é tratado de forma correta. As pessoas optam por esconder casos ocorridos com familiares ou agem de forma preconceituosas, uma vez que maioria das causas são de natureza psicológica e psiquiátrica. Assim, acreditam que é coisa de gente doida.
Segundo algumas pesquisas o suicídio vem aumentando em jovens entre 15 a 29 anos. Muitas das vezes o ato é levado devido o problemas pessoais, bullying, preconceito contra jovens gays ou até mesmo problemas financeiros.	Mas há meios de se prevenir o suicídio. As instituições, podem desenvolver campanhas de informativas, oferecer ajuda. A escola pode trabalhar, dentro e fora da sala de aula, questões voltadas à proteção dos direitos humanos, princípios de convivência, respeito à diversidade em todos os aspectos, seja religioso, seja em relação à sexualidade humana ou quanto a padrões estéticos. Por outro lado, resolver problemas financeiros não é algo que a escola ou qualquer instituição, por exemplo, possa resolver. Mas cabe a luta por uma sociedade mais igualitária, por assistência e apoio àqueles que sofrem por lhes faltar o mínimo de condições a uma sobrevivência digna.
Caso alguém conheça uma pessoa que sofre algum transtorno mental ou até mesmo de humor ajude-a com conselhos ou levando-a em um profissional, você poderá está salvando a vida de quem sofre com pensamentos suicidas, problema que não tratado imediatamente pode ter um resultado fatal.	Se toda a sociedade estiver atenta, se todas as instituições derem a conhecer que trabalham no amparo e assistência de pessoas cujos problemas possam levar ao suicídio, sem ignorar nem subestimar as causas do suicídio, podemos minimizar a perda de vidas por questões que podem ser superadas, desde que sejam prevenidas ou tratadas.

Anderson quando questionado sobre suas dificuldades para produzir um texto, afirma: “*Minha dificuldade? Acho que é tudo*”. Essa RD materializa-se de modo inexorável neste texto. Mas há sentido nas proposições. Ele evoca um argumento de autoridade para sustentar a tese, mas não apresenta nenhuma contra-argumentação, além, é claro, da evidente ausência de um parágrafo para ampliar o desenvolvimentos de procedimentos argumentativos, o que aponta falhas evidentes no peritexto.

Percebidas essas dificuldades, encaminhamos à professora um quadro resumo dos articuladores textuais, elaborado por Koch (2017), constante no Anexo E. Nossa intenção, foi de auxiliá-la e aos alunos a utilizarem os articuladores textuais sem vinculá-los às terminologias utilizadas pela GN, o que constatamos ser um empecilho para eles, além de não contribuírem para a competência textual.

Em seguida, encaminhamos à professora um esquema para que ela utilizasse com os alunos para a elaboração do texto dissertativo-argumentativo. Os textos que passaremos a analisar foram produzidos a partir desse esquema.

5.10.3. Os novos textos conforme o esquema proposto

Para analisar os textos produzidos conforme o esquema que propusemos, no capítulo de metodologia, seguimos a estratégia anterior, ou seja, começamos pelas alunas de melhor desempenho e, posteriormente, passamos aos alunos cujo desempenho é menor.

É importante ressaltarmos que o esquema proposto não visava à questão ortográfica, o que, aliás, é um problema que todos eles apresentam independentemente de melhor ou menor desempenho. Nossa intenção era a construção do texto e a organização do plano de texto, quanto às sequências, quanto a estabelecer tese, argumentos, contra-argumentos, quanto ao uso dos articuladores textuais, esses, sim, de natureza gramatical e que incidem na construção dos sentidos veiculados no texto, logo, como o texto significa. E nesse aspecto, nossa avaliação é de que todos conseguiram, ao menos em parte, seguir o esquema e produzir um texto dissertativo-argumentativo.

Mas, a respeito do tema dos novos textos escolhidos pela professora, *Identidade de Gênero*, importante ressaltar que este tem sido tratado por setores conservadores da sociedade como ideologia de gênero. Em razão disso, alguns textos apresentam terminologias e conceitos equivocados pelo pouco conhecimento que os alunos têm do tema, que consideramos ainda mais complexo que o anterior. Trata-se de um tema bastante polêmico, principalmente no atual contexto brasileiro em que a palavra gênero está sendo retirada de todo e qualquer documento oficial com vistas ao estabelecimento de uma agenda conservadora que considera a questão apenas do ponto de vista religioso.

Essa situação foi debatida no Congresso Nacional Brasileiro pelos deputados e senadores, mas a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero só passou a ser crime em 13 de junho de 2019, após decisão de 8 votos a 3 do Supremo Tribunal Federal (STF), haja vista as posições inconciliáveis de deputados e senadores. Mas observemos que nem o STF possui consenso acerca da questão. O fato é que há um projeto denominado Escola sem Partido, que pretende proibir a discussão sobre gênero e, além disso, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 10577/2018, apensado ao Projeto de Lei 1859/2015, cuja ementa é “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil”.

Ora, a escolha desse tema pela professora Clarice revela-nos que ela compreendeu bem o que postula Adam quanto ao fato de que não se pode dissociar a argumentação da polêmica. Não se contra-argumenta quanto ao que é de consenso. Quando nos encaminhou os textos, ela nos disse que os textos não estavam bons, o que reverberou nas notas. Perguntamos por que considerava assim e obtivemos a seguinte resposta: *“Na verdade, eu percebo que há uma dificuldade grande de argumentação por conta da falta mesmo de leitura e conhecimento. É difícil falar de algo que não conhecemos. Eles não leem, daí a dificuldade.”*

Realmente, eles demonstram dificuldade em razão da falta de conhecimento, mas consideramos que, do ponto de vista da construção do plano de texto, no sentido de apresentar uma tese e sequências argumentativas, houve uma significativa melhora, embora permaneçam as questões de ortografia sem melhora e haja alguns equívocos conceituais que atribuímos à falta de conhecimento científico acerca da temática.

Desses textos, escolhemos dois, um das alunas com melhor desempenho, e o outro dos alunos com menor desempenho. A análise dos demais textos encontra-se, respectivamente, nos Apêndice E e F.

Começamos pela texto de uma das aluna com melhor desempenho e que alcançou, conforme correção da professora, a nota mais alta:

Quadro 16: 1º texto produzido conforme esquema proposto

Texto 1 – Aluna: Beatriz / Nota 8,0	
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Título: Conhecendo a ideologia do gênero A ideologia de gênero é uma doutrinação filosófica onde visa mudar nossa concepção sobre homem e mulher. Como uma forma de revolução sexual.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo arg. 1	Porém essa visão é ignorante e nos mostra o quanto esse assunto precisa ser debatido para gerar conhecimento para olharmos sem uma visão preconceituosa.
Dados/fatos/sustentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 2	Devemos frisar que segundo o grupo gay da Bahia, o Brasil é o país que mais mata travesti e transexuais no mundo. Em razão do preconceito e a intolerância. Por não se encaixarem em padrões sociais impostos pela sociedade.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = Procedimento argumentativo 3	A ideologia de gênero nada mas é do que uma identificação do indivíduo tanto no sexo feminino, quanto no masculino. Pois não nascemos prontos, nos tornamos aquilo que desejamos ser, E a escolha de cada indivíduo precisa ser respeitada. Nesse contexto medidas são necessárias para combater a discriminação, ampliar as discussões fora e dentro da escola com campanhas (socio-educativas) tendo em vista o combate da cultura do ódio sobre esse assunto. A atuação do governo federal também se faz importante para promover políticas públicas de cunho inclusivo para essa classe visando a inclusão.

Esse texto alcançou a nota mais alta. Apesar de usar a terminologia ideologia de gênero, a aluna foi capaz de contra-argumentar contra a tese de que se trata de uma doutrinação filosófica que visa à mudança de concepção do que sejam homem e mulher. Em sua contra-argumentação, ela atribui a tese à ignorância, introduzindo a refutação com um articulador textual de argumento forte, “*porém*”. Em seguida, argumenta com uma informação de que a ignorância faz do Brasil o país que mais mata travestis e transexuais no mundo, cuja responsabilidade enunciativa atribui ao grupo gay da Bahia.

E ela conclui com outra tese, a da identificação, de como os indivíduos se identificam, embora ela considere a questão da identidade de gênero como uma escolha da pessoa e não como algo que lhe é inerente.

Em geral, o texto traz falhas quanto à ortografia, quanto ao vocabulário, inclusive confunde discriminação com descriminalização, mas comprova que ela foi capaz de seguir um esquema, não obstante a ausência de outras competências requeridas na elaboração de um texto. O mais interessante é que o discurso que se inscreve no texto é de respeito à diversidade e à condição do outro.

Passemos, então, aos textos dos alunos com menor desempenho, representados pelo texto que apresenta nota maior na avaliação da professora.

Quadro 17: 3º texto produzido conforme esquema proposto

Texto 1 / Aluno: Anderson / nota 6,0	
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Ideologia de gênero A ideologia de gênero pode destruir a família tradicional. Assim pensam as pessoas que nada conhece sobre o assunto, atribuindo que a ideologia de gênero pode desconstruir a família tradicional (pai, mãe, filho). Pensam além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmo são produto de cultura de um país e de uma época determinados que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 1	No entanto esse é um assunto a ser falado e discutido, pois muitos lhe atribui um conceito equivocado, o que mostra o quanto este assunto precisa ser conhecido. Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre homem e a mulher, fora as várias diferenças anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 2	Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico, 98% dos meninos e 88% das meninas confusos com seu gênero aceitam o seu sexo biológico naturalmente ao passar pela puberdade. Assim é importante destacar que a implantação da ideologia de gênero na evolução brasileira poderá levar os menores à “disforia de gênero”, transtorno raro e que merece atenção e cuidados adequados.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = Procedimento argumentativo 3	

O texto segue em parte o esquema, pois não apresenta conclusão. Também há problemas quanto à coerência na construção dos sentidos. Vejamos: o texto apresenta a seguinte tese: “*A ideologia de gênero pode destruir a família tradicional*”. Em seguida, afirma que só pensa assim quem não conhece o assunto, mas os dados que apresenta na sustentação não confirmam essa assertiva, ao contrário, reforçam a tese, à medida que alega provocar disforia de gênero. Há nas proposições muito senso comum introjetado, falta de conhecimento científico, além das dificuldades linguísticas.

Neste texto, a visão religiosa é preponderante. Mas há um fator interessante aqui que convém destacar. Ao entrevistarmos essa aluna, percebemos a dificuldade de expressão que ela apresentava em relação à norma padrão, assim como um vocabulário muito restrito em relação a esse mesmo padrão, consideramos estranho que ela utilizasse um termo como “*correlato*”. Por isso, fizemos uma consulta pela internet, uma vez que o trecho parecia retirado de outro texto. Na busca, encontramos em um site da Canção Nova, pertencente à Igreja Católica no Brasil, um trecho muito semelhante, qual seja: “*‘Gênero’ e ‘sexo’ são sinônimos ou dizem respeito a realidades diferentes? Não é muito difícil encontrar os dois termos sendo usados de modo correlato, embora possuam sentidos completamente distintos*”.

O site tomado como base pela aluna não é um site de conhecimento científico, a visão é puramente religiosa. Aqui se apresenta mais um desafio à Escola e aos professores de modo geral, mas, muito particularmente, aos professores das Áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas, o desafio de trabalhar temas científicos relevantes, mas polêmicos e que são contestados por algumas religiões, isso sem melindrar o conhecimento de mundo que os alunos trazem.

O texto não apresenta mecanismos coesivos e é incoerente. Para ela, identidade de gênero é ideologia que confunde as pessoas quanto à própria sexualidade, mas o que ela tentou defender por meio das explicações do que significam sexo e gênero não corroboram para isso.

Com textos como esse, antes da reescrita, poderia ser aberta a discussão quanto a assertiva de que as pessoas confundem-se quando não aceitam seu sexo biológico, a começar pela pergunta: quando não se ouvia falar da questão de gênero, todas as pessoas estavam satisfeitas com seu sexo biológico? Não havia casos de pessoas que quisessem mudar de sexo? Essa é uma forma de contra-argumentar. Também é uma forma de fazer com que a aluna comece a questionar suas posições.

Também é preciso considerar que, para se compreender um texto, há regras de interpretação pragmática, devendo-se levar em conta as crenças, os desejos, as preferências, as

normas e os valores dos interlocutores. Isso deve ser levado em conta por quem elabora. As crenças da aluna são um obstáculo para tratar a questão de forma científica. A falta de conhecimento linguístico é grave, mas não tanto quanto a questão do conhecimento enciclopédico e semântico.

E o que dizer da experiência de mundo deste alunos, cujos espaços socioculturais são tão distantes do que as avaliações standardizadas requerem? Esta é uma das razões pela qual trabalhar argumentação não é fácil, desconstruir o senso comum também não é. E o atual contexto brasileiro dificulta isso sobremaneira. Os alunos são instados por autoridades a denunciar os professores que apresentarem visões diferentes da Igreja porque tais visões são vistas como pautas partidárias. E discutir questões sociais é considerado para muitos como política partidária.

Por outro lado, como professores de Língua Portuguesa, somos responsáveis pela condução do aluno na aquisição da competência comunicativa, que envolve as habilidades de narrar, descrever e, principalmente, argumentar. Todavia não se pode argumentar sem que se tenha conhecimento dos temas nem sem discutir do ponto de vista científico. Nossa luta quanto a isso é para que o aluno possa construir os textos argumentativos e que saiba utilizar a língua em seu favor.

Mas como fazê-lo? Encaminhamos no próximo capítulo algumas sugestões.

Capítulo 6 – Sugestões de Uso da Gramática no Ensino de Língua Portuguesa

Iniciamos estas sugestões quanto à mudança no ensino de Língua Portuguesa pelo aspecto mais pragmático: um ensino que, no tocante à gramática, priorize a funcionalidade da língua e cujas orientações sobre a norma sejam articuladas à GI dos alunos, as suas variedades linguísticas, até que eles, progressivamente, dominem a norma padrão exigida nas situações formais da comunicação. E que as normas sejam vistas como próprias de uma variedade linguística entre tantas outras que existem.

Nesse percurso, ao invés de serem priorizadas teorias ou nomenclaturas gramaticais, o que já vimos não ser capaz de produzir efeitos positivos em toda a Educação Básica, é necessário que seja pensada a construção de atividades que mobilizem os recursos linguísticos cujo uso os alunos não dominem, mas deixando claro que tais recursos não podem nem devem ser usados aleatoriamente, uma vez que a construção de um texto implica a construção de sentidos.

É importante, ainda, que seja trabalhada a gramática reflexiva, em que sejam pensados os usos e as construções de diferentes textos em condições pragmáticas e como essa construção pode levar a generalizações e a conceitos gramaticais, que estão sendo alvo de análise. Caso contrário, constitui-se memorização e não reflexão linguística.

Outro ponto importante é que o professor pode e deve utilizar a produção textual dos alunos para conduzir essa reflexão linguística, nesse caso, gramatical. Caso essa produção não contenha material suficiente como a utilização de nomes ou verbos que não sejam usuais para os alunos, a partir desses textos, podem ser pensadas quais palavras ou quais verbos deixariam essas produções mais claras, mais coerentes, de que modo o ponto de vista neles expresso possa obter melhores resultados na interação. O mais importante quando se trata de trabalhar a gramática é percebê-la no texto, não como pretexto, como um corpo que se dissecar, mas como parte das estratégias e dos mecanismos de construção, nas operações de ligação em que se vai forjando a textualização.

No caso do texto dissertativo-argumentativo, procurar esclarecer que a maioria dos conectivos pode contruir os mais variados argumentos, mas para contra-argumentar só podem ser utilizados os conectivos coordenativos adversativos e subordinativos concessivos. E se não houver contra-argumentação, as sequências não serão argumentativas, no sentido de conter esse movimento de justificar/argumentar e contra-argumentar uma tese. E é importante, também, trabalhar a partir de esquemas cognitivos.

Nessa perspectiva, podem ser desenvolvidas atividades a partir de modelos, nos quais se passa da GI para a gramática de uso da língua padrão. Dentre esses modelos, destacamos o modelo de transformação. Mas não se deve ensinar a transformar frases, orações, sem que o aluno perceba por que terá fazê-lo, assim como usar um verbo em específico, ou um adjetivo, por que colocar um nome no singular ou plural. O aluno deve perceber que esta ou aquela forma de escrever e dizer algo representam um padrão linguístico requerido nos diversos contextos de comunicação. Caso contrário, será mais um modelo repetitivo e sem sentido para ele. Este tipo de atividade deve sempre estar associada à reescrita de texto.

Outro aspecto importante, nesse caso, é que eles percebam as regras que regem cada uma das gramáticas das variedades linguísticas. No caso da GI da expressiva maioria dos alunos, a flexão do plural é feita quase sempre em um dos elementos. Na GN, a flexão estende-se aos demais. A ordem na estrutura sintática das frases, entretanto, é a mesma. E que eles entendam que não há gramática sem regras, mas que as regras são diferentes a depender da variedade linguística, e que atentem aos princípios de construção de cada uma delas, o que implica a GD.

O trabalho também pode ser com relação aos processos coordenativos e subordinativos. Pode-se começar pela coordenação de termos dentro de frases e orações ou se pode trabalhar a partir de um mesmo enunciado, mas estabelecer opções de relações tanto coordenativas quanto subordinativas.

Também é possível trabalhar subordinação a partir das orações, sem que os alunos tenham de classificá-las, mas que possam perceber as funções que exercem na construção do texto. Pensar estas funções pode ajudá-los a perceber o que significa uma oração principal e uma oração subordinada, seja ela substantiva, adverbial ou adjetiva, aliás classificações que, geralmente, são difíceis tanto pela nomenclatura quanto pela falta de entendimento de como uma está subordinada à outra. E, à medida que eles forem percebendo essas funções, é preciso intensificar os exercícios com os articuladores textuais, especialmente com aqueles de natureza lógico-semânticas e discursivo-argumentativas, que tanto podem ser coordenativos quanto subordinativos.

Para que eles compreendam quando utilizar articuladores lógico-semânticos, que dizem respeito a situações como causalidade, condicionalidade, finalidade, os exercícios devem ser de modo a demonstrar que há uma relação ou uma associação entre os conteúdos de duas orações. Mas é necessário que os alunos aprendam, escolhendo entre várias opções, a estabelecer

relações por meio dos recursos linguísticos e a perceberem quando o sentido de uma oração está ligado ou associado a outra oração.

É importante que percebam que o termo conjunção é utilizado indistintamente para quase todos os conectivos, mas que de fato constitui aqueles conectivos que somam, que conhecemos como coordenativos aditivos. Os operadores de conjunção adicionam elementos ao enunciado que favoreçam os argumentos, tais como: *e*, *também*, *além de*, *ainda* etc. Na disjunção, em geral, os conectivos reúnem enunciados que têm finalidades distintas, como o conectivo *ou*, *então*, e apontam para argumentos cuja orientação discursiva é diferente. E a contração aproxima ou liga ideias opostas, como é o caso das adversativas e das concessivas. Em qualquer destes casos, os exercícios devem ser no sentido de estabelecer ligações entre enunciados.

Além desses articuladores, temos também aqueles usados para explicar, justificar, concluir, comparar, estabelecer relações de causa e consequência. Os exercícios também podem seguir o mesmo modelo de completar. Outros exercícios também podem mostrar as mais diversas formas de dizer a mesma coisa.

Outra forma de trabalhar a gramática é por meio de exercícios que evidenciem que determinados nomes alteram o sentido do enunciado a depender da posição que ocupam, que há outros que permanecem inalterados independentemente da posição e outros que não podem ser mudados de posição. Podemos constatar com os seguintes enunciados:

1. Os **infelizes** brasileiros protestaram contra a privatização da educação;
2. Os brasileiros **infelizes** protestaram contra a privatização da educação.

Observemos que o adjetivo *infeliz* altera o sentido do enunciado. Se a intenção é caracterizar todo o povo brasileiro como *infeliz* a posição correta é antes do substantivo, mas se a caracterização é apenas para uma parte, a posição adequada é a segunda, mas o aluno deve perceber que com as mesmos nomes pode-se mudar o sentido daquilo que se pretende dizer.

Em outros casos, não se constata diferença significativa como:

1. Os torcedores **orgulhosos** cantavam o hino do time alegremente;
2. Os **orgulhosos** torcedores cantavam o hino do time alegremente.

E há casos em que não se deve alterar a posição do adjetivo, sob pena de comprometer a todo o enunciado como:

1. Olhou fixamente o carro **preto** parado na sua porta;
2. Olhou fixamente o **preto** carro parado na sua porta.

É perceptível que nenhum usuário da Língua Portuguesa utilizaria o segundo tipo de frase, independentemente da escolaridade e causaria estranheza se qualquer um fizesse uso dela.

Também se deve prestar muita atenção aos modos e tempo verbais, buscando refletir sobre qual tipo de relação eles podem estabelecer e, também, que nem todos os verbos comportam-se da mesma forma quanto à produção de sentido. Como exemplo, podemos observar os efeitos de sentido que podem causar determinados verbos no modo indicativo, tempos pretérito imperfeito e pretérito perfeito:

1. Eu **comi** naquele restaurante;
2. Eu **comia** naquele restaurante.

A primeira frase representa uma ação acabada. A segunda aponta para uma ação que, embora finalizada, repetiu-se por diversas vezes. É uma diferença significativa que não encontramos em:

1. Eu **amei** aquele rapaz;
2. Eu **amava** aquele rapaz.

Neste segundo caso, não há diferença significativa, exceto pelo tempo verbal em si, mas não quanto ao sentido de ambas as frases. O fato é que trabalhar verbos vai além de fazer com que os alunos decorem modos, tempos e pessoas verbais, mas entender como o uso correto deles pode fazer sentido no texto.

Pode-se, ainda, trabalhar a gramática na argumentação com o posto, o pressuposto e o subentendido. O posto referindo-se ao conteúdo explícito, o pressuposto e o subentendido ao conteúdo implícito, sendo que este último constitui uma informação que depende mais da situação de comunicação. Vejamos como isso pode ser feito:

“Na solenidade pelos 13 anos da Lei Maria da Penha, que criou mecanismos para coibir a violência contra a mulher, nesta quarta-feira, o ministro da Justiça, Sergio Moro, declarou que, hoje, os homens se sentem ‘intimidados pelas mulheres’. Segundo ele, por conta disso, parte dos homens ‘recorre, infelizmente, à violência’.

— Talvez nós, homens, nos sintamos intimidados pelo crescente papel da mulher em nossa sociedade. Por conta disso, parte de nós recorre, infelizmente, à violência física ou moral para afirmar uma pretensa superioridade que não mais existe — disse o ministro durante a solenidade.”
(Jornal O Globo, 2019, s.p)

Entre os pressupostos que podemos destacar acerca da manifestação do ministro estão:

- 1) O homem já foi superior à mulher.

A afirmação pode ser validada a partir do uso dos advérbios “*não mais*”. Ora, se não mais existe é porque, para o ministro, um dia essa superioridade existiu. Isso significa que ele acredita que o homem já foi superior. Se partirmos de outro pressuposto no sentido de que todos os seres humanos são iguais, essa pretensa superioridade pode até ter ocorrido, mas

apenas em relação à ocupação de *status quo*, à medida que existem mecanismos para inferiorizar a mulher, mas em relação à essência humana, não. Ser inferiorizada não significa que a pessoa seja inferior.

- 2) As mulheres são vítimas porque estão crescendo socialmente, o que pode ser interpretado como uma forma de amenizar a culpa dos homens.

Ao utilizar a expressão “*por conta disso*”, o ministro explica de modo simplista a o que supõe serem causas da violência de gênero e ignora ou minimiza fatores históricos que vem fazendo com que as mulheres sejam agredidas, assassinadas, independentemente da posição que ocupem. A verdade é que, historicamente, as mulheres têm sido vítimas da violência de gênero desde o nascimento, desde os primórdios da civilização. O fato é que fica subentendido que a agressão às mulheres não se constitui um crime tão grave, mas apenas uma questão de afirmação masculina, o que pode ensejar penas menores ou nenhuma criminalização.

Ao trabalhar nesta perspectiva, os alunos podem perceber que a gramática pode contribuir para estabelecer os sentidos. A forma como se dispõem e articulam os elementos linguísticos são importantes neste processo. Saber como, ao articular os elementos linguísticos, pode-se criar e demonstrar pontos de vistas, isso é saber gramática.

Considerando tais questões, dentre outras com que deparamos no ensino de Língua Portuguesa, façamos algumas reflexões:

- A gramática não pode ser estudada separada dos sentidos que pode produzir no texto;
- Os modelos apresentados aos alunos para que reproduzam fazem mais sentido para eles se forem trabalhados dentro das temáticas sobre as quais produzirão um texto;
- As relações dentro de uma frase tendem a tornar-se mais claras se ligadas às intenções dos autores;
- A reescrita e a reconstrução da argumentação podem levar em consideração a problemática em questão e podem, inclusive, levar o aluno a refletir sobre os as questões formais da escrita.

Essas são apenas algumas sugestões de trabalhar a gramática de forma mais funcional (como recomendam vários autores que citamos nos capítulos de enquadramento teórico), mas a linguagem é infinitamente rica e os recursos linguísticos fazem jus a isso, de modo que colocamos com base neste mesmo quadro teórico, alguns exemplos do trabalho com modelos (Apêndice F).

O fato é que explorar esses recursos deve ser uma tarefa contínua, mas que requer planejamento e a especificidade inerente a cada situação. Tampouco a construção do texto

constitui-se uma tarefa que se esgote em um estudo, as possibilidades não se esgotam. O importante é que professores e alunos compreendam isso e as atividades tenham como propósito superar as fragilidades demonstradas pelos alunos com relação aos diversos aspectos da língua e possam apossar-se dos mecanismos e recursos linguísticos em seu favor. Isso é empoderamento, ou seja, poder participar numa sociedade em transformação.

Considerações Finais

Adentrar a escola em busca de resposta a uma questão investigativa não significou pleno acesso à realidade nem aos dados com que fomos construindo o percurso investigativo, mas conseguimos responder, em boa parte, aos objetivos propostos, não obstante os muitos empecilhos com que deparamos nestes mais de quatro anos. Foi preciso construir o caminho e contornar os obstáculos. Começar uma pesquisa em meio a ameaça de greve, escola funcionando com horário reduzido, professores visivelmente insatisfeitos com as condições de trabalho a que estavam e estão ainda submetidos foi um dos maiores empecilhos enfrentados.

Mas o que nos moveu e continua a mover à pesquisa são os milhares de jovens estudantes brasileiros que precisam desenvolver as competências comunicativa e discursiva tão exigida em exames, concursos, mercado de trabalho, mas cujos desempenhos são baixos, o que tem se mantido constante, principalmente no que diz respeito àqueles pertencente à escola pública, onde se concentram as camadas populares e, evidentemente, são os que mais precisam desse desenvolvimento. É necessário romper o ciclo de pobreza que lhes cerca desde a gênese.

Nesse contexto, as escolas maranhenses, em cujo foco concentrou-se nossa investigação, eram e continuam sendo parte inexorável dessa realidade brasileira, marcadas por desempenhos cuja média nos últimos dez anos esteve sempre em torno de 50%, tanto nas provas envolvendo toda a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, quanto na escrita da redação, expondo um quadro de fracasso e exclusão no que tange à ocupação das vagas nas universidades e levando a pressupor que também no acesso a postos de trabalhos, mui especialmente a profissões mais rentáveis.

Os avanços das teorias linguísticas no século XX e até o presente são uma realidade incontestável, mas que destoa da realidade escolar que observamos. Foi esse quadro alarmante que nos manteve firme nessa investigação e na busca dos contributos da gramática no trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, não só por ser este o tipo de texto mais exigido em concursos e, especialmente, no Enem, porta de entrada para a Universidade no Brasil, mas também porque não há como ser proficiente em uma língua se não se souber utilizar a sua gramática que condiciona, de certo modo, as formas linguísticas de significação, os inúmeros recursos sintáticos que, se bem utilizados, são fundamentais na construção dos sentidos. Uma utilização de recursos imprescindível à construção do texto dissertativo-argumentativo.

Mas, alçada por muitos como a grande vilã do fracasso dos nossos alunos no contexto do ensino de Língua Portuguesa, a palavra gramática foi adquirindo, ao longo do tempo, uma conotação negativa e seu ensino foi associado apenas à GN, fazendo com que o ensino realmente gramatical perdesse força. Face a essa questão, procedemos à análise da Gramática,

em suas várias acepções tipos, e implicações político-sociais e pedagógicas, o que nos permitiu chegar à conclusão de que a questão é por demais complexa, não obstante os avanços e os discursos que apontam essa gramática como um dos instrumentos de ensino que pouco pode contribuir para formar um produtor de texto.

Mas o nosso principal objetivo consistia em investigar os contributos do uso da gramática para a formação das competências comunicativa e discursiva, que implicam as competências gramatical/linguística e textual dos alunos no que concerne à produção do texto dissertativo-argumentativo, mui especialmente, para a elevação do desempenho dos alunos na produção deste texto.

E nesse aspecto, concluímos que sim, a gramática pode ser de grande contribuição, desde que percebida por professores e alunos como aqueles princípios e regras pelas quais os usuários linguísticos constroem as expressões de sua língua e que devem ser dominados, o que confirma a nossa hipótese de que, se utilizada como instrumento analítico e explicativo das formas de significação, essa gramática contribui para formar essas competências.

E no tocante alcançar esse objetivo precípuo, definimos, entre os objetivos específicos, desvelar os mecanismos de construção dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos, considerando os níveis sequencial-composicional e argumentativo, o que nos revelou as grandes dificuldades dos nossos sujeitos cujas dificuldades vão desde a ortografia das palavras mais simples à dificuldade de completar frases.

Também se constitui entre os nossos objetivos propor aos professores um esquema de produção do texto dissertativo-argumentativo que incluísse claramente a contra-argumentação. Nesse sentido, os alunos sujeitos de nossa pesquisa, não obstante as visíveis limitações no uso das modalidades oral e escrita da língua, demonstraram que são capazes de seguir um esquema e utilizar recursos linguísticos, embora tenhamos percebido que seria necessário mais tempo para que eles, de fato, pudessem aprofundar e ampliar o uso desses recursos. Mas, ao fundamentar os argumentos e contra-argumentos que utilizaram na produção dos últimos textos, eles ampliaram o uso de conectivos, estabeleceram relações e, quanto a isso, podemos destacar que gramática e discurso são inseparáveis.

Isso valida nossa hipótese de que a gramática, se utilizada como instrumento analítico e explicativo das formas e condições de significação e construção do texto/discurso, pode contribuir para a formação da competência comunicativa dos alunos. Um esquema, onde o aluno perceba como se estabelecem as relações e os mecanismos de uma argumentação e

contra-argumentação é um ponto de partida para que eles se apropriem da gramática e compreendam a importância de utilizá-la para produzir os sentidos.

Tudo isso nos proporcionou as informações necessárias para que pudéssemos, conforme objetivamos, apresentar sugestões de uso da gramática no ensino de Língua Portuguesa com ênfase na produção do texto argumentativo. Mas essas sugestões, certamente, poderão beneficiar mais a outros alunos, uma vez que os sujeitos da nossa pesquisa já estavam nos últimos meses de conclusão da educação básica e não pudemos fazer por eles tanto quanto necessitavam.

O fato é que o ensino de Língua Portuguesa não pode prescindir dos vários tipos de gramática, assim como não pode continuar utilizando a GN como o centro dos estudos linguístico- gramaticais. Inclusive porque ela só representa uma variedade linguística, enquanto à Escola ocorreu um público diversificado, com inúmeras variedades linguísticas. Ademais, mesmo a variedade linguística padrão não é uniforme.

A observação das aulas, as *Rds* e os planos de curso apontam que a GN ainda reina absoluta, quando se trata de desenvolver atividades linguísticas. Nós a vimos muito presente, o que confirmou nossas hipóteses de que as Gramáticas Tradicional e Normativa ainda se constituem a referência do ensino de Língua Portuguesa e de que a articulação entre as gramáticas internalizada e formais não obedece a padrões específicos. Mas precisaríamos de mais tempo para verificarmos o livro didático, as listas de exercícios, mencionadas pelos alunos como forma de complementar as atividades contidas no livro que, segundo eles, são poucas.

Outro objetivo proposto em nosso estudo foi analisar os planos de curso de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos preconizados nos documentos norteadores disponibilizados pelo Mec e pela Seduc. Essa análise mostrou-se reveladora. O planejamento de uma das professoras aponta um trabalho que se concentra mais especificamente dois aspectos, a literatura e a oralidade, são as chamadas performances e intervenções poéticas, em que eles aprendem a declamar, discutem sobre os sentidos e o estilo dos poemas, mas não incluem o entendimento dos mecanismos linguísticos da construção dos sentidos desses textos, embora reconheçamos que seja de grande contribuição nos aspectos que mencionamos.

Esses planos de curso sistematizam o planejamento dos professores e representam uma projeção de suas práticas. Mas o que pudemos constatar é que são planos muito genéricos e sem uma definição daquilo que os alunos precisam mobilizar na construção das competências,

além de estarem aquém do recorte de competências feito pelas matrizes de referência do Enem. Nesses planos, os processos de coordenação e subordinação, ambos imprescindíveis à produção do texto, são designados do ponto de vista da classificação, identificação e da nomenclatura. Mas os alunos entrevistados sequer conseguem se referir nominalmente à classificação de uma oração, de modo que ouvimos e lemos expressões e termos inexistentes na NGB ou, ainda, a junção de termos improváveis do ponto de vista da sintaxe. Mas eles têm sonhos, expectativas de ascensão nos estudos, embora alguns deles não saibam sugerir o que precisam aprender ou como gostariam de ser ensinados nem percebiam o quanto o desempenho deles está aquém do requerido pelas circunstâncias da vida.

As professoras dizem incluir nas suas aulas alguns pontos nevrálgicos sem os quais o ensino de nenhuma língua pode lograr êxito. As *Rds* dos alunos confirmam isso. A articulação entre a GI e as gramáticas formais é feita, o aprendizado da norma padrão é a finalidade, mas no que diz respeito às metodologias utilizadas para a formação das competências gramatical/linguística ainda percebemos lacunas como o excesso de nomenclaturas a que já nos referimos e ao uso da GI como referencial dominante.

Tendo em vista a avaliação do Enem, o terceiro ano do Ensino Médio só trabalha o texto dissertativo-argumentativo, e o trabalho com a dimensão sociopragmática, que envolve o trabalho com os gêneros textuais e poderia incentivá-los a escrever a um público mais diverso como pais, namorados e namoradas, autoridades, sucumbe em razão dessa prioridade do exame. A diversidade de gêneros textuais ficou distante, ao que tudo indicou, nos anos iniciais. O efeito disso poderia ser menos devastador, não fosse a perspectiva de construção do texto que pode estar restrita à questão metalinguística, ou seja, como deve ser após finalizado e não focada nos processos e mecanismos de construção e nos discursos a serem veiculados. E os fracassos, especialmente na produção de texto, evidenciados pelo exame são uma realidade com que temos convivido.

A análise que empreendemos nos textos produzidos pelos alunos expõe uma chaga aberta no Ensino de Língua Portuguesa. Mesmo as competências requeridas de um aluno ao término dos anos iniciais do Ensino Fundamental não se concretizam em grande parte deles. Não são apenas falhas ortográficas, são dificuldades de concluir uma frase, de fazer uma referência bem organizada a qualquer tema, e a variedade padrão não foi utilizada a contento nem pelos alunos considerados de melhor desempenho. Curiosamente, entre os textos produzidos, conforme o esquema que propusemos, há, inclusive, alunos considerados de desempenho menor que conseguiram obter mais coerência ao escrever um texto.

Embora se trate de duas escolas, os planos de curso, a abordagem dos conteúdos em sala de aula, as entrevistas, as *Rds* e a análise dos textos foram muito evidentes na confirmação dos resultados do Enem. O fato é que nossos alunos estão muito aquém do que se espera de alunos que estejam concluindo a Educação Básica, após ter passado doze anos da sua vida frequentando a escola e deveria sair proficiente na sua própria língua.

Pudemos constatar que o capital cultural e linguístico dos alunos não apresenta modificações significativas em relação às variedades linguísticas mais populares. O senso comum permeia a elaboração dos textos, a realidade hostil a que são submetidos nossos alunos da escola pública é responsável pela construção de seus pontos de vista e visões de mundo, salvo exceções como o aluno Saulo, cujo texto foi elaborado sob o título Diversidade de Gênero em Questão no Brasil. Ainda assim, mesmo coerente no ponto de vista e na construção da argumentação, ele não conseguiu um bom resultado na avaliação do texto produzido nem conseguiu imprimir valor a sua argumentação, talvez porque maneje com dificuldade as convenções ortográficas e escreva tal como fala.

Mas são muitos fatores que permeiam os baixos desempenhos. Para revertê-los, seria de grande valia se todas as escolas possuísem uma boa biblioteca, que os estados desenvolvessem políticas de leitura que se tornassem projetos permanentes nas escolas, com acesso a livros, revistas e outras fontes de conhecimento. Seria uma forma de ampliar o capital cultural deles, de dar acesso aos mais variados discursos, de ampliar o vocabulário dos alunos. Mas não é essa a realidade constatada nas escolas onde estivemos. Nem uma nem outra possui uma biblioteca no sentido real do termo. A primeira tem consciência dessa realidade, tanto que chama o espaço destinado à biblioteca de sala de leitura. Mas a segunda chama de biblioteca a um espaço que entendemos ser apenas uma sala de leitura, uma vez que o número de títulos é tão reduzido que contraria o uso do termo biblioteca.

Ainda há muitas outras questões que foram surgindo à medida que fomos desvelando nosso objeto. Há outras perspectivas e há outros aspectos que corroboram para a presente situação, mas não pudemos acessá-los porque perderíamos o foco do nosso estudo. Uma análise das metodologias, das atividades, das avaliações, dos livros didáticos contribuiria deveras para superar os baixos desempenhos, mas para isso são necessárias outras investigações.

Mas, ao final desse estudo, e feitas essas considerações, é importante ressaltarmos que a realidade é muito maior do que a pudemos descrever. De certa forma, alcançamos nossos objetivos, embora tenhamos percebido que seria necessário mais tempo para que as professoras

compreendessem melhor a importância do uso da gramática na produção do texto, especialmente do texto dissertativo-argumentativo.

No que concerne a esse uso da gramática, é certo que, se os professores mantiverem o foco no processo de construção dos enunciados, dos textos, nos seus mecanismos de articulação, de progressão, na escolha lexical, sobretudo de construção textual, com lugar especial ao texto argumentativo, será elevada a competência comunicativa dos alunos. Afinal, a linguagem é uma forma de agir sobre o mundo e, ensinando-os a agir no mundo e sobre o mundo, ter-se-á cumprido o papel na transformação da realidade destes alunos e de muitos outros a quem muito tem sido negado em um país marcado pela desigualdade e pela estratificação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, Miriam; Castro, Mary Garcia (Orgs). (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco/ Mec.
- Adam, Jean-Michel. (2011). *A linguística textual: introdução à análise dos discursos*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Adam, Jean-Michel, Heidmann, Ute & Maingueneau, Dominique. (2010). *Análises textuais e discursivas*. Rodrigues, M. das Graças Soares, Silva Neto, João Gomes da & Passegui, Luis (orgs.). São Paulo: Cortez.
- Arroyo, Miguel G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1381-1416, out.-dez. Acedido em 16 de março de 2015, em, <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Bagno, Marcos, Stubbs, Michael & Gilles, Gagné. (2002). *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (1972). *Estética da criação verbal*. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes
- Bakhtin, M. (1992) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Barthes, Roland. (2007). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Bechara, Evanildo. (1992). O linguístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta. (Org.) et al. *Linguística aplicada ao ensino de Português*. (2ª ed.) Porto Alegre: Mercado Aberto. (p. 33-50)
- Benveniste, E. (1989). *Problemas de linguística geral II*. Campinas/SP: Pontes.
- Bonini, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In.: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.). (2005) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.
- Bourdieu, Pierre. (1998) *A economia das trocas linguísticas*. (Trad. Sergio Miceli. et al., 2ª ed.) São Paulo: Editora da Universidade.
- Bourdieu, Pierre. (1983) *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bresser Pereira, Luís Carlos. (1998) A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, nº 45. (p. 49-93)
- Bronckart, Jean-Paul. (1997) *Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. (Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha). São Paulo: Educ.
- Busetto, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: Carvalho, Alonso Bezerra de. et. al. *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp.
- Câmara dos Deputados. (2015) Educação debate aplicação da ideologia de gênero e orientação sexual no PNE. Acedido em 29 de setembro de 2019, em: <https://www.camara.leg.br/noticias/474973-educacao-debate-aplicacao-da-ideologia-de-genero-e-orientacao-sexual-no-pne/>.
- Cezario, Maria Maura; Votre, Sebastião. *Sociolinguística*. In: Martelotta, Mário Eduardo. (Org.). (2011). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto.
- Coelho, Maria Inês de Matos. (2008) Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.
- Coroa, Maria Luísa. O texto dissertativo-argumentativo. In: Ministério da Educação, Brasil. (2017) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Acedido em 8 de novembro de 2020, em, <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>. p. 59-71.

- Deusdará, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 9 - n. 2 - p. 340-357 - jul./dez. 2013. p.340 - 357.
- Dubois, Jean et al. (1973). *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Fiorin, José Luiz. (2017) *Argumentação*. São Paulo: Contexto.
- Franchi, Carlos, Negrão Vailati & Müller, Ana Lúcia. (2006). *Mas o que é mesmo gramática*. Possenti, Sírío (org.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Garcia, André Luiz Ming. (2011). *Gramática Tradicional ou Normativa? Um enredamento de língua, política, educação e ciência*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 219-245, jan./jun.
- Garcia, Othon M. (1992). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Gentili, Pablo. (1996). Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: Silva, Tomaz Tadeu; Gentili, Pablo. (Org.) *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro*. Brasília: CNTE.
- Internos da Funac no Vinhais promovem rebelião e fuga. Acedido em 04 de outubro de 2016, em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2016/04/10/internos-da-funac-no-vinhais-promoveram-rebeliao-e-fuga/>
- Kleba, Maria Elizabeth & Wendausen Agueda. (2009). *Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política*. Saúde Soc., São Paulo, v.18, n.4, pp.733-743. Acedido em 1 de outubro, em, <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Koch, I. G. Villaça & Travaglia, Luiz Carlos. (1995). *Texto e Coerência*. (4. ed.) São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. Villaça. (2011). *Argumentação e linguagem*. (13. ed.) São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. Villaça. (2015). *Desvendando os segredos do texto*. (8. ed.) São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. Villaça. (2017). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. (2. ed.) São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. Villaça & Elias Vanda. (2017). *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.
- Krawczyk, N. R. (2009). O Ensino Médio no Brasil. *Ação educativa*. São Paulo. Acedido em 1 de outubro 2019, em: <http://hdl.handle.net/123456789/2342> .
- Marcovith, J. A informação e o conhecimento. *Em Perspectiva*, São Paulo, nº 16, p.3 – 8, abril, 2002.
- Mainardes, Jefferson; Stremel, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, Paraná, v. 11, n. 22, maio/agosto 2010. p. 1-24.
- Martelotta, Mário Eduardo. (Org.). (2011). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto.
- Minayo, Cecília et. al. (2013). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (33 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação, Brasil. Moreira, Antonio Flávio, & Candau Vera. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Ministério da Educação, Brasil. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Ministério da Educação, Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Acedido em 30 de setembro de 2015, em, <http://portal.mec.gov.br>.

- Ministério da Educação, Brasil. *Enem. Relatório pedagógico 2007*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Acedido em 1 de agosto de 2014, em, http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf.
- Ministério da Educação, Brasil. *Ideb*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acedido em 7 de agosto de 2014, em, <http://portal.inep.gov.br/web/portal-Ideb>.
- Ministério da Educação, Brasil. Enem por Escola. Instituto Nacional de pesquisas e Estudos Educacionais (INEP). Acedido em 23 de junho de 2017, em, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>.
- Ministério da Educação, Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Ministério da Educação, Brasil. (2000) *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Ministério da Educação, Brasil. *Saeb*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Acedido em 8 de agosto de 2014, em, <http://portal.inep.gov.br/saeb>.
- Ministério da Educação, Brasil. Moreira, Antonio Flávio, & Candau Vera. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Morais, Ana Maria & Neves, Isabel Pestana. (2007). *A Teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais*. *Revista Práxis Educativa*, Lisboa, 2 (2), 115-130. Acedido em 15 de junho de 2014, em, <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=praxis>.
- Neves, Maria Helena de Moura Neves. (2014) *Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- Nogueira, Cláudio Marques Martins; Nogueira, Maria Alice. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc. Campinas*, vol.23 no.78.
- Normand, Romuald. (2008) Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 1º sem.
- Oliveira, J. F., Fonseca, M. & AMARAL, N. C. (2006). Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, Curitiba, n. 28.
- Orlandi, Eni Puccinelli. (2013). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Orlandi, Eni Puccinelli. (2012). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. (10ª ed.). Campina: Cortez.
- Perrenoud, Philippe. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (Murad, Fátima, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perini, Mario A. (1993). *Para uma nova gramática do português*. (7ª ed.) São Paulo: Ática.
- Perini, Mário A. (1995). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- Possenti, Sírio. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil.
- Projeto Político Pedagógico*. Código Inep 21021836. São Luís, Maranhão. Reconhecido pela Resolução nº 217/2005.
- Projeto Político Pedagógico: educando com cidadania*. Caxias, Maranhão, atualizado em 2017. Reconhecido pela Resolução 170/94 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

- Santomé, Jurjo Torres. (2013). *Currículo escolar e justiça social*. (Salvaterra, Alexandre. Trad.) Porto Alegre: Penso.
- Secretaria de Estado de Educação. (2014). *Diretrizes curriculares*. Maranhão: Seduc.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3ª ed.). Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora.
- Silva, Vera Lúcia Teixeira de. (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira. *Soletas*, São Gonçalo, ano IV, n. 8, p. 7-17, jul.- dez.
- Senado Federal. *Proibição do ensinamento de ideologia de Gênero nas escolas*. Acedido em 29 de setembro de 2019, em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=89351>.
- Vygotsky, Lev S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, Robert K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Young, Michael. (jan. a mar. de 2014). *Teoria do Currículo: o que é e porque é importante*. (Beck, Leda. Trad.). Cadernos de Pesquisa, v.44, nº 151, pp.190-202. Acedido em 28 de setembro de 2015, em, <http://www.scielo.br/scielo.php>.

APÊNDICES

Apêndice A: Análise das Representações Discursivas das Professoras

Categoria: Articulação da gramática internalizada às gramáticas formais			
Questão: Ao ensinar, como articula a Gramática Internalizada às gramáticas formais?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: (Eu) Procuro não constranger os alunos e (Eu) combato sempre o preconceito linguístico. (Eu) Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.	Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico. Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.	Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico . Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado , mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano .	Clarice: Procuro não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico. Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.”
Violeta: Eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e (Eu) pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? (Eu) Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há em que ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio	Violeta: Eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e pegando , às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando , às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve , necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio	Violeta: Eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e (Eu) pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve , necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio	Violeta: Eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e (Eu) pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? (Eu) Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve , necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio
Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e	Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e	Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa	Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e

contextualizando o seu uso diário.	contextualizando o seu uso diário.	e contextualizando o seu uso diário.	contextualizando seu uso diário. (gerundivas sem conectivo)
Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.	Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.	Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.	Marina: Comparando (gerundiva sem conectivo)

Categoria: Reflexão sobre as Variedades Linguísticas			
Questões: Ensina as variedades linguísticas: Em caso afirmativo, como as ensina?			
Tema/ referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: Sim. Sempre (nós) procuramos mostrar ao aluno que as variedades linguísticas interferem na nossa relação com a língua e com nosso interlocutor. E devem ser observadas quando nos comunicarmos.	Clarice: Sim. Sempre procuramos mostrar ao aluno que as variedades linguísticas interferem na nossa relação com a língua e com nosso interlocutor. E devem ser observadas quando nos comunicarmos.	Clarice: Sim. Sempre procuramos mostrar ao aluno que as variedades linguísticas interferem na nossa relação com a língua e com nosso interlocutor. E devem ser observadas quando nos comunicarmos.	Clarice: Sim. Sempre procuramos mostrar ao aluno que as variedades linguísticas interferem na nossa relação com a língua e com nosso interlocutor. E devem ser observadas quando nos comunicarmos.
Laura: Todas. Contextualizando com a importância de uso de acordo com as circunstâncias.	Laura: Todas. Contextualizando com a importância de uso de acordo com as circunstâncias.	Laura: Todas. Contextualizando com a importância de uso de acordo com as circunstâncias.	Laura: Todas. Contextualizando (gerundiva sem conectivo) com a importância de uso de acordo com as circunstâncias.
Marina: Sim. (Eu) Mostro as diversas formas que o aluno pode utilizar a língua. Que observe os receptores, mas que não se esqueça da língua padrão.	Marina: Mostro as diversas formas que o aluno pode utilizar a língua. Que observe os receptores. Mas que não se esqueça da Língua padrão.	Marina: Mostro as diversas formas que o aluno pode utilizar a língua. Que observe os receptores, mas que não se esqueça da Língua padrão.	Marina: Que observe os receptores, mas que não se esqueça da língua padrão.
Violeta: Eu ensino.	Violeta: Eu ensino.	Violeta: Eu ensino.	Violeta: Eu ensino.

*

Categoria: Utilização da Gramática Normativa			
Questões: Trabalha a GN? Se trabalha, como o faz?			
Tema/ referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: (Eu) Uso (a gramática) em praticamente todas as aulas. Nos guiamos	Clarice: Uso em praticamente todas as aulas. Nos guiamos pelo livro didático, trabalhando	Clarice: Uso em praticamente todas as aulas. Nos guiamos pelo livro didático, trabalhando o	Clarice: Nos guiamos pelo livro didático, trabalhando (quando trabalhamos) o conteúdo proposto e as

pelo livro didático, trabalhando o conteúdo proposto e as atividades . Dependendo do conteúdo, faz-se a exposição oral ou os alunos estudam em grupo e depois abre-se a discussão .	o conteúdo proposto e as atividades. Dependendo do conteúdo, faz-se a exposição oral ou os alunos estudam em grupo e depois abre-se a discussão.	conteúdo proposto e as atividades. Dependendo do conteúdo, faz-se a exposição oral ou os alunos estudam em grupo e depois abre-se a discussão.	atividades. Dependendo (conforme, de acordo com) do conteúdo,
Laura: Sim. (Eu) Utilizo. Tanto contextualizada quanto em frases demonstrativas.	Laura: Sim. Utilizo . Tanto contextualizada quanto em frases demonstrativas.	Laura: Sim. Utilizo. Tanto contextualizada quanto em frases demonstrativas .	Laura: Sim. Utilizo. Tanto contextualizada quanto em frases demonstrativas.
Marina: (Eu) Utilizo a Gramática Normativa “física” no ensino fundamental e “diluída” no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No fundamental, geralmente, duas vezes por semana, [...] Muitas vezes, (eu) trabalho Gramática dois dias, Literatura dois dias e Produção Textual, sempre um dia, porque a escola separa produção dessa forma. Para levar os alunos ao domínio das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, (eu) explico os conteúdos , explorando o livro ou a gramática . Sempre que possível, (eu) mostro o conteúdo em letras de músicas porque ajuda a fixar melhor. Espero responderem às atividades propostas, geralmente na sala de aula, para que me perguntem , quando não entenderem alguma questão. Em seguida, olho os cadernos, coloco visto, (eu) anoto os alunos que concluíram as atividades , em	Marina: Utilizo a Gramática Normativa “física” no ensino fundamental e “diluída” no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No fundamental, geralmente, duas vezes por semana, [...] Muitas vezes, trabalho Gramática dois dias, Literatura dois dias e Produção Textual, sempre um dia, porque a escola separa produção dessa forma. Para levar os alunos ao domínio das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, explico os conteúdos, explorando o livro ou a gramática. Sempre que possível, mostro o conteúdo em letras de músicas porque ajuda a fixar melhor. Espero responderem às atividades propostas, geralmente na sala de aula, para que me perguntem , quando não entenderem alguma questão. Em seguida, olho os cadernos, coloco visto, anoto os alunos que concluíram as atividades , em seguida corrijo-as oralmente ou no quadro, com a participação dos	Marina: Utilizo a Gramática Normativa “física” no ensino fundamental e “diluída” no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No fundamental, geralmente, duas vezes por semana, [...] Muitas vezes, trabalho Gramática dois dias, Literatura, dois dias, e Produção Textual, sempre um dia, porque a escola separa produção dessa forma. Para levar os alunos ao domínio das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, explico os conteúdos, explorando o livro ou a gramática. Sempre que possível, mostro o conteúdo em letras de músicas porque ajuda a fixar melhor. Espero responderem às atividades propostas, geralmente na sala de aula, para que me perguntem, quando não entenderem alguma questão. Em seguida, olho os cadernos, coloco visto, anoto os alunos que concluíram as atividades, em seguida corrijo-as oralmente ou no quadro, com a participação dos discentes, falando suas respostas ou copiando-as	Marina: (Eu) Utilizo a Gramática Normativa “física” no ensino fundamental e “diluída” no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No fundamental, geralmente, duas vezes por semana, [...] Muitas vezes, trabalho Gramática dois dias, Literatura dois dias e Produção Textual, sempre um dia, porque a escola separa produção dessa forma. Para levar os alunos ao domínio das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, explico os conteúdos, explorando o livro ou a gramática. Sempre que possível, mostro o conteúdo em letras de músicas porque ajuda a fixar melhor. Espero responderem às atividades propostas, geralmente na sala de aula, para que me perguntem, quando não entenderem alguma questão. Em seguida, olho os cadernos, coloco visto, anoto os alunos que concluíram as atividades, em seguida (eu) corrijo-as oralmente ou no quadro, com a participação dos discentes, falando suas respostas ou copiando-as

seguida (eu) corrijo-as oralmente ou no quadro, com a participação dos discentes, falando suas respostas ou copiando-as no quadro. Caso (eu) observe que o conteúdo não foi aprendido direito por alguns alunos, (eu) reexplico e trago novas atividades, de preferência com músicas que são lidas e ouvidas na sala. [...] os alunos não assimilavam as classes de palavras invariáveis, mesmo explorando o livro e a gramática, então, (eu) trouxe músicas, como “De janeiro a janeiro”, de Nando Reis para trabalharmos. Em seguida, (eu) pedi que ouvissem músicas em casa e anotassem trechos em que essas classes aparecessem; baixassem as músicas para serem tocadas na hora da apresentação. [...] para trabalhar regência verbal, (eu) explorei a gramática e antes de pedir que respondessem às atividades propostas, (eu) trouxe as músicas “Dona Maria”, de Thiago Brava e “Velha infância”, dos Tribalistas, a fim de (eles) localizarem termos regentes e regidos e assim compreenderem melhor essa relação na Língua Portuguesa. Em seguida, responderam as atividades da gramática, coloquei o visto, anotei e corrigi as atividades oralmente ou no quadro de acrílico.	discentes, falando suas respostas ou copiando-as no quadro. Caso observe que o conteúdo não foi aprendido direito por alguns alunos, (eu) reexplico e trago novas atividades, de preferência com músicas que são lidas e ouvidas na sala. [...] os alunos não assimilavam as classes de palavras invariáveis, mesmo explorando o livro e a gramática, então, trouxe músicas, como “De janeiro a janeiro”, de Nando Reis para trabalharmos. Em seguida, pedi que ouvissem músicas em casa e anotassem trechos em que essas classes aparecessem; baixassem as músicas para serem tocadas na hora da apresentação. [...] para trabalhar regência verbal, explorei a gramática e antes de pedir que respondessem às atividades propostas, trouxe as músicas “Dona Maria”, de Thiago Brava e “Velha infância”, dos Tribalistas, a fim de localizarem termos regentes e regidos e assim compreenderem melhor essa relação na Língua Portuguesa. Em seguida, responderam as atividades da gramática, coloquei o visto, anotei e corrigi as atividades oralmente ou no quadro de acrílico.	no quadro. Caso observe que o conteúdo não foi aprendido direito por alguns alunos, reexplico e trago novas atividades, de preferência com músicas que são lidas e ouvidas na sala. [...] os alunos não assimilavam as classes de palavras invariáveis, mesmo explorando o livro e a gramática, então, trouxe músicas, como “De janeiro a janeiro”, de Nando Reis para trabalharmos. Em seguida, pedi que ouvissem músicas em casa e anotassem trechos em que essas classes aparecessem; baixassem as músicas para serem tocadas na hora da apresentação. Em agosto, no 9º ano, para trabalhar regência verbal, explorei a gramática e antes de pedir que respondessem às atividades propostas, trouxe as músicas “Dona Maria”, de Thiago Brava e “Velha infância”, dos Tribalistas, a fim de localizarem e assim compreenderem melhor essa relação na Língua Portuguesa. Em seguida, responderam as atividades da gramática, coloquei o visto, anotei e corrigi as atividades oralmente ou no quadro de acrílico.	no quadro. Caso observe que o conteúdo não foi aprendido direito por alguns alunos, (eu) reexplico e trago novas atividades, de preferência com músicas que são lidas e ouvidas na sala. [...] os alunos não assimilavam as classes de palavras invariáveis, mesmo explorando o livro e a gramática, então, trouxe músicas, como “De janeiro a janeiro”, de Nando Reis para trabalharmos. Em seguida, pedi que ouvissem músicas em casa e anotassem trechos em que essas classes aparecessem; baixassem as músicas para serem tocadas na hora da apresentação. Em agosto, no 9º ano, para trabalhar regência verbal, explorei a gramática e antes de pedir que respondessem às atividades propostas, (eu) trouxe as músicas “Dona Maria”, de Thiago Brava e “Velha infância”, dos Tribalistas, a fim de localizarem termos regentes e regidos e assim compreenderem melhor essa relação na Língua Portuguesa. Em seguida, (eles) responderam as atividades da gramática, coloquei o visto, anotei e corrigi as atividades oralmente ou no quadro de acrílico.
--	---	---	--

Violeta: Olha, a gramática normativa, ela é utilizada, mas ela nunca é o norte, assim, da minha aula. Como eu tive essa formação na pós-graduação em linguística, eu sempre começo dessa perspectiva da gramática descritiva, né? Eu sempre tento trabalhar desse aspecto, mas sempre há aquele momento em que eu tenho, sim, que me apropriar dessa gramática, eu tento, na medida do possível, trabalhar a gramática normativa e, do ponto de vista da semântica, também atrelando aos efeitos de sentido. Então, na medida do possível, vamos dizer assim, eu evito que o aluno decore regras. Eu tento fazer com que ele, primeiro, compreenda o fenômeno, mas eu admito que há necessidade. Eu faço isso, sabe? De recorrer àqueles exercícios mais tradicionais. Por exemplo: quando eu estou trabalhando crase, de colocar ali as frases, né? E de pedir pro aluno dizer se ocorre crase ali ou não, e, por quê. Pra alguns linguistas, talvez não seja uma abordagem muito correta, mas eu faço isso também.	Violeta: Olha, A gramática normativa, ela é utilizada, mas ela nunca é o norte, assim, da minha aula. Como eu tive essa formação na pós-graduação em linguística, eu sempre começo dessa perspectiva da gramática descritiva, né? Eu sempre tento trabalhar desse aspecto, mas sempre há aquele momento em que eu tenho, sim, que me apropriar dessa gramática, eu tento, na medida do possível, trabalhar a gramática normativa e, do ponto de vista da semântica, também atrelando aos efeitos de sentido. Então, na medida do possível, vamos dizer assim, eu evito que o aluno decore regras. Eu tento fazer com que ele, primeiro, compreenda o fenômeno, mas eu admito que há necessidade. Eu faço isso, sabe? De recorrer àqueles exercícios mais tradicionais. Por exemplo: quando eu estou trabalhando crase, de colocar ali as frases, né? E de pedir pro aluno dizer se ocorre crase ali ou não, e, por quê. Pra alguns linguistas, talvez não seja uma abordagem muito correta, mas eu faço isso também.	Viole Violeta Olha, A gramática normativa ela é utilizada, mas ela nunca é o norte, assim, da minha aula. Como eu tive essa formação na pós-graduação em linguística, eu sempre começo dessa perspectiva da gramática descritiva, né? Eu sempre tento trabalhar desse aspecto, mas sempre há aquele momento em que eu tenho, sim, que me apropriar dessa gramática, eu tento, na medida do possível, trabalhar a gramática normativa e, do ponto de vista da semântica, também atrelando aos efeitos de sentido. Então, na medida do possível, vamos dizer assim, eu evito que o aluno decore regras. Eu tento fazer com que ele, primeiro, compreenda o fenômeno, mas eu admito que há necessidade. Eu faço isso, sabe? De recorrer àqueles exercícios mais tradicionais, exemplo, quando eu estou trabalhando crase, de colocar ali as frases, né? E de pedir pro aluno dizer se ocorre crase ali ou não, e, por quê. Pra alguns linguistas, talvez não seja uma abordagem muito correta, mas eu faço isso também.	Viole Violeta Olha, A gramática normativa ela é utilizada, mas ela nunca é o norte, assim, da minha aula. Como eu tive essa formação na pós-graduação em linguística, eu sempre começo dessa perspectiva da gramática descritiva, né? Eu sempre tento trabalhar desse aspecto, mas sempre há aquele momento em que eu tenho, sim, que me apropriar dessa gramática, eu tento, na medida do possível, trabalhar a gramática normativa e, do ponto de vista da semântica, também atrelando aos efeitos de sentido. Então, na medida do possível, vamos dizer assim, eu evito que o aluno decore regras. Eu tento fazer com que ele, primeiro, compreenda o fenômeno, mas eu admito que há necessidade. Eu faço isso, sabe? De recorrer àqueles exercícios mais tradicionais, exemplo, quando eu estou trabalhando crase, de colocar ali as frases, né? E de pedir pro aluno dizer se ocorre crase ali ou não, e, por quê. Pra alguns linguistas, talvez não seja uma abordagem muito correta, mas eu faço isso também.
---	--	---	--

*

Categoria: Ensino e aprendizagem da norma padrão			
Questões: Considera a GN importante para o aprendizado da norma padrão da língua? Por quê?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: (Eu) Considero sim, importante, pois, (a GN) além de oportunizar o aprendizado das normas que levam ao bem falar e escrever, é instrumento de ascensão social, num modelo social, capitalista que preza a meritocracia.	Clarice: Considero sim, importante, pois além de oportunizar o aprendizado das normas que levam ao bem falar e escrever é instrumento de ascensão social, num modelo social, capitalista que preza a meritocracia.	Clarice: Considero sim, importante, pois além de oportunizar o aprendizado das normas que levam ao bem falar e escrever é instrumento de ascensão social, num modelo social, capitalista que preza a meritocracia.	Clarice: Considero sim, importante, pois além de oportunizar o aprendizado das normas que levam ao bem falar e escrever é instrumento de ascensão social, num modelo social, capitalista que preza a meritocracia.
Laura: Sim, (Eu) considero muito importante. Através da gramática, o aluno tem um maior conhecimento da língua e seu uso.	Laura: Sim, considero muito importante. Através da gramática, o aluno tem um maior conhecimento da língua e seu uso.	Laura: Sim, considero muito importante. Através da gramática, o aluno tem um maior conhecimento da língua e seu uso.	Laura: Sim, considero muito importante. (porque) Através da gramática, o aluno tem um maior conhecimento da língua e seu uso.
Marina: Sim. A Gramática Normativa é o documento de apoio para o Professor de Língua Portuguesa ensinar a norma padrão da língua. Ele precisa orientar o aluno para entender que existe uma gramática que rege a língua, portanto o discente não pode inventar a própria, haja vista que o conhecimento dessa gramática será cobrado em várias situações da vida, além de lhe conferir o poder de saber expressar-se adequadamente em situações do dia a dia ou mais formais.	Marina: Sim. A Gramática Normativa é o documento de apoio para o Professor de Língua Portuguesa ensinar a norma padrão da língua. Ele precisa orientar o aluno para entender que existe uma gramática que rege a língua, portanto o discente não pode inventar a própria, haja vista que o conhecimento dessa gramática será cobrado em várias situações da vida, além de lhe conferir o poder de saber expressar-se adequadamente em situações do dia a dia ou mais formais.	Marina: Sim. A Gramática Normativa é o documento de apoio para o Professor de Língua Portuguesa ensinar a norma padrão da língua. Ele precisa orientar o aluno para entender que existe uma gramática que rege a língua, portanto o discente não pode inventar a própria, haja vista que o conhecimento dessa gramática será cobrado em várias situações da vida, além de lhe conferir o poder de saber expressar-se adequadamente em situações do dia a dia ou mais formais.	Marina: Sim. A Gramática Normativa é o documento de apoio para o Professor de Língua Portuguesa ensinar a norma padrão da língua. Ele precisa orientar o aluno para entender que existe uma gramática que rege a língua, portanto o discente não pode inventar a própria, haja vista que o conhecimento dessa gramática será cobrado em várias situações da vida, além de lhe conferir o poder de saber expressar-se adequadamente em situações do dia a dia ou mais formais.
Violeta: Sim, porque, de certa forma, nós não podemos fugir dessa variedade de prestígio social que é a norma culta. E nós precisamos de uma norma pra poder orientar o aluno, mas, nem sempre, somente compreender	Violeta: Sim, porque, de certa forma, nós não podemos fugir dessa variedade de prestígio social que é a norma culta. E nós precisamos de uma norma pra poder orientar o aluno, mas, nem sempre, somente	Violeta: Sim, porque, de certa forma, nós não podemos fugir dessa variedade de prestígio social que é a norma culta. E nós precisamos de uma norma pra poder orientar o aluno, mas, nem sempre, somente os	Violeta: Sim, porque, de certa forma, nós não podemos fugir dessa variedade de prestígio social que é a norma culta. E nós precisamos de uma norma pra poder orientar o aluno, mas, nem sempre, somente compreender

os mecanismos da língua , vamos dizer assim, vai ajudar com que esse aluno tenha um bom desempenho, né? Dessa variedade culta da língua portuguesa, às vezes, eu preciso me debruçar sobre regras , sim. Eu preciso, pois, depois de um período em que o sistema da língua portuguesa era baseado em regras, eu nasci e estudei durante esse período, né? E depois da influência linguística, nós abandonamos completamente as regras , na verdade, acho que a gente tem que casar as duas coisas, então eu acho interessante as regras.	compreender os mecanismos da língua, vamos dizer assim, vai ajudar com que esse aluno tenha um bom desempenho, né? Dessa variedade culta da língua portuguesa, às vezes, eu preciso me debruçar sobre regras, sim. Eu preciso , pois, depois de um período em que o sistema da língua portuguesa era baseado em regras, eu nasci e estudei durante esse período, né? E depois da influência linguística, nós abandonamos completamente as regras, na verdade, acho que a gente tem que casar as duas coisas, então, eu acho interessante as regras.	mecanismos da língua, vamos dizer assim, vai ajudar com que esse aluno tenha um bom desempenho , né? Dessa variedade culta da língua portuguesa , às vezes, eu preciso me debruçar sobre regras , sim. Eu preciso, pois, depois de um período em que o sistema da língua portuguesa era baseado em regras , eu nasci e estudei durante esse período, né? E depois da influência linguística , nós abandonamos completamente as regras, na verdade, acho que a gente tem que casar as duas coisas, então eu acho interessante as regras.	os mecanismos da língua, vamos dizer assim, vai ajudar com que esse aluno tenha um bom desempenho, né? Dessa variedade culta da língua portuguesa, às vezes, eu preciso me debruçar sobre regras, sim. Eu preciso, pois , depois de um período em que o sistema da língua portuguesa era baseado em regras, eu nasci e estudei durante esse período, né? E depois da influência linguística, nós abandonamos completamente as regras, na verdade, acho que a gente tem que casar as duas coisas, então eu acho interessante as regras.
--	---	--	--

*

Categoria: Dificuldades do aprendizado da norma padrão			
Questões: Quais fatores você considera que mais dificultam o ensino da norma padrão?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: Os alunos vêm do fundamental com pouca competência linguística e textual. Desconhecem a norma e não sabem pontuar, acentuar; apresentam dificuldade na correta grafia das palavras, na concordância entre os termos da oração. No entanto, (eu) afirmo que essa dificuldade também está associada à falta de leitura.	Clarice: Os alunos vêm do fundamental com pouca competência linguística e textual. Desconhecem a norma e não sabem pontuar, acentuar; apresentam dificuldade na correta grafia das palavras, na concordância entre os termos da oração. No entanto, afirmo que essa dificuldade também está associada à falta de leitura.	Clarice: Os alunos vêm do fundamental com pouca competência linguística e textual . Desconhecem a norma e não sabem pontuar, acentuar; apresentam dificuldade na correta grafia das palavras, na concordância entre os termos da oração . No entanto, afirmo que essa dificuldade também está associada à falta de leitura .	Clarice: Os alunos vêm do fundamental com pouca competência linguística e textual. Desconhecem a norma e não sabem pontuar, acentuar; apresentam dificuldade na correta grafia das palavras, na concordância entre os termos da oração. No entanto, afirmo que essa dificuldade também está associada à falta de leitura.
Laura: A livre expressão. A fala que traz de casa com nenhum cuidado com a língua. A falta de leitura. As músicas que escutam são de pouca qualidade linguística. Uso intenso	Laura: A livre expressão. A fala que traz de casa com nenhum cuidado com a língua. A falta de leitura. As músicas que escutam são de pouca qualidade linguística. Uso intenso	Laura: A livre expressão. A fala que traz de casa com nenhum cuidado com a língua . A falta de leitura. As músicas que escutam são de pouca qualidade linguística. Uso intenso	Laura: A livre expressão. A fala que traz de casa com nenhum cuidado com a língua. A falta de leitura. As músicas que escutam são de pouca qualidade linguística. Uso

de palavrões e gírias . Televisão que deseduca. Pais sem formação e sem preocupação com o uso da língua. As redes sociais que permitem o uso da língua sem preocupação com a gramática normativa.	de palavrões e gírias. Televisão que deseduca . Pais sem formação e sem preocupação com o uso da língua. As redes sociais que permitem o uso da língua sem preocupação com a gramática normativa.	de palavrões e gírias. Televisão que deseduca. Pais sem formação e sem preocupação com o uso da língua . As redes sociais que permitem o uso da língua sem preocupação com a gramática normativa .	intenso de palavrões e gírias. Televisão que deseduca. Pais sem formação e sem preocupação com o uso da língua. As redes sociais que permitem o uso da língua sem preocupação com a gramática normativa.
Marina: A forma como a Gramática é cobrada nas atividades, principalmente, nos livros e Gramáticas do Ensino Médio, muitas vezes, é complexa demais, precisando de “tradução” do professor para que o aluno as compreenda. (Eu) Observo que os discentes entendem as explicações , mas na hora de fazerem as atividades , não entendem por inteiro devido à complexidade exageradamente apresentada. Então, (eles) ficam com a sensação de que não aprenderam. Sentindo-se incapazes. Às vezes, até com ojeriza aos exercícios. (Eu) Acredito que os livros e Gramáticas de Língua Portuguesa deveriam ser organizados por professores que estivessem em sala de aula porque esses conhecem mais meios facilitadores de aprendizagem da Gramática.	Marina: A forma como a Gramática é cobrada nas atividades, principalmente, nos livros e Gramáticas do Ensino Médio, muitas vezes, é complexa demais, precisando de “tradução” do professor para que o aluno as compreenda . Observo que os discentes entendem as explicações, mas na hora de fazerem as atividades, não entendem por inteiro devido à complexidade exageradamente apresentada. Então, ficam com a sensação de que não aprenderam . Sentindo-se incapazes. Às vezes, até com ojeriza aos exercícios. Acredito que os livros e Gramáticas de Língua Portuguesa deveriam ser organizados por professores que estivessem em sala de aula porque esses conhecem mais meios facilitadores de aprendizagem da Gramática.	Marina: A forma como a Gramática é cobrada nas atividades, principalmente, nos livros e Gramáticas do Ensino Médio, muitas vezes, é complexa demais , precisando de “tradução” do professor para que o aluno as compreenda. Observo que os discentes entendem as explicações, mas na hora de fazerem as atividades, não entendem por inteiro devido à complexidade exageradamente apresentada . Então, ficam com a sensação de que não aprenderam. Sentindo-se incapazes . Às vezes, até com ojeriza aos exercícios . Acredito que os livros e Gramáticas de Língua Portuguesa deveriam ser organizados por professores que estivessem em sala de aula porque esses conhecem mais meios facilitadores de aprendizagem da Gramática .	Marina: A forma como a Gramática é cobrada nas atividades, principalmente, nos livros e Gramáticas do Ensino Médio, muitas vezes, é complexa demais, precisando de “tradução” do professor para que o aluno as compreenda. Observo que os discentes entendem as explicações, mas na hora de fazerem as atividades, não entendem por inteiro devido à complexidade exageradamente apresentada . Então, ficam com a sensação de que não aprenderam. Sentindo-se incapazes. Às vezes, até com ojeriza aos exercícios. Acredito que os livros e Gramáticas de Língua Portuguesa deveriam ser organizados por Professores que estivessem em sala de aula porque esses conhecem mais meios facilitadores de aprendizagem da Gramática.
Violeta: Eu acho isso tão complexo, porque eu acho que são problemas sociais também, muitos alunos não têm referências, nós	Violeta: Eu acho isso tão complexo, porque eu acho que são problemas sociais também, muitos alunos não têm referências, nós	Violeta: Eu acho isso tão complexo , porque eu acho que são problemas sociais também , muitos alunos não têm referências, nós	Violeta: Eu acho isso tão complexo, porque eu acho que são problemas sociais também , muitos alunos não têm referências, nós

aprendemos por imitação, não é? Então, muitos alunos não têm em casa essa referência de um pai, de uma mãe, ou de qualquer membro mais velho que tenha hábito de ler, não é isso? E eu acho que isso dificulta, muitos deles , também, não fazem as atividades que são passadas para casa, né? E eu acredito que os fatores sejam esses, os mais, os que eu observo nesse exato momento.	aprendemos por imitação, não é ? Então, muitos alunos não têm em casa essa referência de um pai, de uma mãe, ou de qualquer membro mais velho que tenha hábito de ler, não é isso? E eu acho que isso dificulta , muitos deles, também, não fazem as atividades que são passadas para casa, né? E eu acredito que os fatores sejam esses, os mais, os que eu observo nesse exato momento.	aprendemos por imitação, não é? Então, muitos alunos não têm em casa essa referência de um pai, de uma mãe, ou de qualquer membro mais velho que tenha hábito de ler, não é isso? E eu acho que isso dificulta , muitos deles, também, não fazem as atividades que são passadas para casa , né? E eu acredito que os fatores sejam esses , os mais, os que eu observo nesse exato momento .	aprendemos por imitação, não é? Então, muitos alunos não têm em casa essa referência de um pai, de uma mãe, ou de qualquer membro mais velho que tenha hábito de ler, não é isso? E eu acho que isso dificulta , muitos deles, também, não fazem as atividades que são passadas para casa, né? E eu acredito que os fatores sejam esses, os mais, os que eu observo nesse exato momento.
---	--	---	--

*

Categoria: Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão sociopragmática e discursiva			
Questões: Ao ensinar, que metodologias utiliza para trabalhar a dimensão sociopragmática e discursiva? Quais atividades utiliza?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: Quando (eu) trabalho textos, as discussões são levantadas e discutidas. Também através de projetos de leitura e debates de temas polêmicos. Há um conflito nesse aspecto , pois o livro ainda traz uma visão mais técnica da gramática , por isso temos que investir em textos para fazer análises que estimulem a interpretação. Os livros ainda insistem em análises mais soltas.	Clarice: Quando trabalho textos as discussões são levantadas e discutidas. Também através de projetos de leitura e debates de temas polêmicos. Há um conflito nesse aspecto, pois o livro ainda traz uma visão mais técnica da gramática, por isso temos que investir em textos para fazer análises que estimulem a interpretação. Os livros ainda insistem em análises mais soltas.	Clarice: Quando trabalho textos, as discussões são levantadas e discutidas . Também através de projetos de leitura e debates de temas polêmicos . Há um conflito nesse aspecto , pois o livro ainda traz uma visão mais técnica da gramática , por isso temos que investir em textos para fazer análises que estimulem a interpretação. Os livros ainda insistem em análises mais soltas .	Clarice: Quando trabalho textos as discussões são levantadas e discutidas. Também através de projetos de leitura e debates de temas polêmicos. Há um conflito nesse aspecto, pois o livro ainda traz uma visão mais técnica da gramática, por isso temos que investir em textos para fazer análises que estimulem a interpretação. Os livros ainda insistem em análises mais soltas.
Laura: A criação textual sobre temas sociais de vivência . Peça teatral e contação de histórias. (Eu) Trabalho um esquema que funciona assim: negro é diferente de branco/ branco é melhor que negro; quem trabalha vence/ quem não trabalha	Laura: A criação textual sobre temas sociais de vivência. Peça teatral e contação de histórias. Trabalho um esquema que funciona assim: negro é diferente de branco/ branco é melhor que negro;	Laura: A criação textual sobre temas sociais de vivência . Peça teatral e contação de histórias . Trabalho um esquema que funciona assim: negro é diferente de branco/ branco é	Laura: A criação textual sobre temas sociais de vivência. Peça teatral e contação de histórias. Trabalho um esquema que funciona assim: negro é diferente de branco/ branco é melhor que

não vence; pobre casa com rico/pobre não casa com rico. Divido a sala em dois grupos e cada um tem de defender essa ideia, acreditando ou não. (Nós) Encerramos vendo o poder da argumentação.	quem trabalha vence/ quem não trabalha não vence; pobre casa com rico/pobre não casa com rico. Divido a sala em dois grupos e cada um tem de defender essa ideia, acreditando ou não. Encerramos vendo o poder da argumentação.	melhor que negro; quem trabalha vence/ quem não trabalha não vence; pobre casa com rico/pobre não casa com rico. Divido a sala em dois grupos e cada um tem de defender essa ideia, acreditando ou não. Encerramos vendo o poder da argumentação.	negro; quem trabalha vence/ quem não trabalha não vence; pobre casa com rico/pobre não casa com rico. Divido a sala em dois grupos e cada um tem de defender essa ideia, acreditando ou não. Encerramos vendo o poder da argumentação.
Marina: Os alunos têm um senso crítico bem aguçado. (Eu) Preciso lembrar sempre os eufemismos e que não se pode defender uma ideia apaixonadamente demais. Trabalhar a Gramática em textos é importante para o ensino da Língua Portuguesa porque nos comunicamos através de textos, não de palavras soltas. Empregar, nas aulas, o contexto em que o aluno vive também ajuda aproximá-los dos conteúdos. (Eu) Lembro que pedi aos alunos que se colocassem como personagens centrais; e na produção de contos, sugeri que o cenário fosse o lugar em que viviam.	Marina: Os alunos têm um senso crítico bem aguçado. Preciso lembrar sempre os eupemismos e que não se pode defender uma ideia apaixonadamente demais. Trabalhar a Gramática em textos é importante para o ensino da Língua Portuguesa porque nos comunicamos através de textos, não de palavras soltas. Empregar, nas aulas, o contexto em que o aluno vive também ajuda aproximá-los dos conteúdos. Lembro que pedi aos alunos que se colocassem como personagens centrais; e na produção de contos, sugeri que o cenário fosse o lugar em que viviam.	Marina: Os alunos têm um senso crítico bem aguçado. Preciso lembrar sempre os eupemismos e que não se pode defender uma ideia apaixonadamente demais. Trabalhar a Gramática em textos é importante para o ensino da Língua Portuguesa porque nos comunicamos através de textos, não de palavras soltas. Empregar, nas aulas, o contexto em que o aluno vive também ajuda aproximá-los dos conteúdos. Lembro que pedi aos alunos que se colocassem como personagens centrais; e na produção de contos, sugeri que o cenário fosse o lugar em que viviam.	Marina: Os alunos têm um senso crítico bem aguçado. Preciso lembrar sempre os eupemismos e que não se pode defender uma ideia apaixonadamente demais. Trabalhar a Gramática em textos é importante para o ensino da Língua Portuguesa porque nos comunicamos através de textos, não de palavras soltas. Empregar, nas aulas, o contexto em que o aluno vive também ajuda aproximá-los dos conteúdos. Lembro que pedi aos alunos que se colocassem como personagens centrais; e na produção de contos, sugeri que o cenário fosse o lugar em que viviam.
Violeta: Eu tenho trabalhado muito na questão dos esquemas, talvez alguns professores não considerem isso muito interessante, mas eu observei que utilizando os esquemas dissertativos, né? É como se fossem uma espécie de fórmula pra escrever um esquema básico, e, ficou mais fácil pra que eles	Violeta: Eu tenho trabalhado muito na questão dos esquemas, talvez alguns professores não considerem isso muito interessante, mas eu observei que utilizando os esquemas dissertativos, né? É como se fossem uma espécie de fórmula pra escrever um	Violeta: Eu tenho trabalhado muito na questão dos esquemas, talvez alguns professores não considerem isso muito interessante, mas eu observei que utilizando os esquemas dissertativos, né? É como se fossem uma espécie de fórmula	Violeta: Eu tenho trabalhado muito na questão dos esquemas, talvez alguns professores não considerem isso muito interessante, mas eu observei que utilizando os esquemas dissertativos, né? É como se fossem uma espécie de fórmula

compreendessem a estrutura, só que eu deixo sempre muito claro que ela não é a única forma e há alunos que começam a abandonar aquele esquema... É porque eles já começaram a entender a lógica de uma introdução, desenvolvimento, tá? Olha, eu tento fazer muito o processo de escritura e reescritura de textos tentando mostrar dentro do próprio texto alguns equívocos que eles cometem, o que é mais comum é eles tentarem trazer pra linguagem escrita aspectos da oralidade, então, através da escrita e reescritura de texto, associadas às aulas de gramática, eu tento, de certa forma, melhorar isso, mas eu te confesso que o processo não é muito fácil e não se obtêm muitos resultados.	esquema básico , e, ficou mais fácil pra que eles compreendessem a estrutura, só que eu deixo sempre muito claro que ela não é a única forma e há alunos que começam a abandonar aquele esquema... É porque eles já começaram a entender a lógica de uma introdução, desenvolvimento, tá? Olha, eu tento fazer muito o processo de escritura e reescritura de textos tentando mostrar dentro do próprio texto alguns equívocos que eles cometem , o que é mais comum é eles tentarem trazer pra linguagem escrita aspectos da oralidade, então, através da escrita e reescritura de texto, associadas às aulas de gramática, eu tento, de certa forma, melhorar isso, mas eu te confesso que o processo não é muito fácil e não se obtêm muitos resultados.	pra escrever um esquema básico, e, ficou mais fácil pra que eles compreendessem a estrutura, só que eu deixo sempre muito claro que ela não é a única forma e há alunos que começam a abandonar aquele esquema ... É porque eles já começaram a entender a lógica de uma introdução, desenvolvimento, tá? Olha, eu tento fazer muito o processo de escritura e reescritura de textos tentando mostrar dentro do próprio texto alguns equívocos que eles cometem, o que é mais comum é eles tentarem trazer pra linguagem escrita aspectos da oralidade , então, através da escrita e reescritura de texto , associadas às aulas de gramática, eu tento , de certa forma, melhorar isso, mas eu te confesso que o processo não é muito fácil e não se obtêm muitos resultados .	pra escrever um esquema básico, e, ficou mais fácil pra que eles compreendessem a estrutura, só que eu deixo sempre muito claro que ela não é a única forma e há alunos que começam a abandonar aquele esquema... É porque eles já começaram a entender a lógica de uma introdução, desenvolvimento, tá? Olha, eu tento fazer muito o processo de escritura e reescritura de textos tentando mostrar dentro do próprio texto alguns equívocos que eles cometem, o que é mais comum é eles tentarem trazer pra linguagem escrita aspectos da oralidade, então, através da escrita e reescritura de texto, associadas às aulas de gramática, eu tento, de certa forma, melhorar isso, mas eu te confesso que o processo não é muito fácil e não se obtêm muitos resultados.
---	--	--	--

*

Categoria: Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão gramatical/linguística			
Questão: Ao ensinar, como você trabalha as dimensões gramatical e linguística (aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) e textual (textos narrativos, descritivos, argumentativos, outros)?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: A dimensão linguística , eu trabalho através de exposições orais, análises em textos literários e jornalísticos. Antes de iniciar o conteúdo , (eu) faço uma problematização através de perguntas	Clarice: A dimensão linguística, eu trabalho através de exposições orais, análises em textos literários e jornalísticos. Antes de iniciar o conteúdo, faço uma problematização através de perguntas ou apresento uma tira com uma frase, uma letra de	Clarice: A dimensão linguística, eu trabalho através de exposições orais, análises em textos literários e jornalísticos . Antes de iniciar o conteúdo, faço uma problematização através de	Clarice: A dimensão linguística, eu trabalho através de exposições orais, análises em textos literários e jornalísticos. Antes de iniciar o conteúdo, faço uma problematização através de

ou apresento uma tira com uma frase, uma letra de música, enfim, o que mais se adequar ao momento. (Eu) Uso muito o recurso do Seminário, pois envolve pesquisa, leitura, e expressão oral. (Eu) Trabalho também performances artísticas para desenvolver além da oralidade, o destemor . Uso bastante artigos de revistas para leitura, interpretação, resumo ou paráfrases.	música, enfim, o que mais se adequar ao momento. Uso muito o recurso do Seminário, pois envolve pesquisa, leitura, e expressão oral. Trabalho também performances artísticas para desenvolver além da oralidade, o destemor. Uso bastante artigos de revistas para leitura, interpretação, resumo ou paráfrases.	perguntas ou apresento uma tira com uma frase , uma letra de música , enfim, o que mais se adequar ao momento. Uso muito o recurso do Seminário , pois envolve pesquisa, leitura, e expressão oral . Trabalho também performances artísticas para desenvolver além da oralidade, o destemor . Uso bastante artigos de revistas para leitura, interpretação, resumo ou paráfrases.	perguntas ou apresento uma tira com uma frase, uma letra de música, enfim, o que mais se adequar ao momento. Uso muito o recurso do Seminário, pois envolve pesquisa, leitura, e expressão oral. Trabalho também performances artísticas para desenvolver além da oralidade, o destemor. Uso bastante artigos de revistas para leitura, interpretação, resumo ou paráfrases.
Laura: No primeiro ano, geralmente, (eu) começo pelos aspectos fonológicos, léxicos, morfológico. Uso de textos que levem à descrição, narração e dissertação .	Laura: No primeiro ano, geralmente, começo pelos aspectos fonológicos, léxicos, morfológico. Uso de textos que levem à descrição, narração e dissertação.	Laura: No primeiro ano, geralmente, começo pelos aspectos fonológicos, léxicos, morfológico. Uso de textos que levem à descrição, narração e dissertação.	Laura: No primeiro ano, geralmente começo pelos aspectos fonológicos, léxicos, morfológico. Uso de textos que levem à descrição, narração e dissertação.
Marina: A dimensão linguística? Explorando livros, gramáticas e contextos dos falantes. Também (eu) faço apresentação de seminários, conversas sobre a atualidade, orientações para a escrita de textos. No caso de regência , por exemplo, ressaltei que muitos verbos são usados no dia a dia com a regência fora dos padrões gramaticais, como namorar , por exemplo, que apresenta uso real da língua como VTI e pela Gramática padrão	Marina: A dimensão linguística? Explorando livros, gramáticas e contextos dos falantes. Também faço apresentação de seminários, conversas sobre a atualidade, orientações para a escrita de textos. No caso de regência, por exemplo, ressaltei que muitos verbos são usados no dia a dia com a regência fora dos padrões gramaticais, como namorar, por exemplo, que apresenta uso real da língua como VTI e pela Gramática padrão é VTD. No uso real, a maioria dos falantes namora com	Marina: A dimensão linguística? Explorando livros, gramáticas e contextos dos falantes . Também faço apresentação de seminários, conversas sobre a atualidade, orientações para a escrita de textos . No caso de regência, por exemplo, ressaltei que muitos verbos são usados no dia a dia com a regência fora dos padrões gramaticais , como namorar, por exemplo, que apresenta uso real da língua como VTI e	Marina: A dimensão linguística? Explorando livros, gramáticas e contextos dos falantes. Também faço apresentação de seminários, conversas sobre a atualidade, orientações para a escrita de textos. No caso de regência, por exemplo, ressaltei que muitos verbos são usados no dia a dia com a regência fora dos padrões gramaticais, como namorar, por exemplo, que

é VTD. No uso real, a maioria dos falantes namora com alguém, não namora alguém, como a norma padrão indica.	alguém, não namora alguém , como a norma padrão indica.	pela Gramática padrão é VTD. No uso real, a maioria dos falantes namora com alguém , não namora alguém, como a norma padrão indica.	apresenta uso real da língua como VTI e pela Gramática padrão é VTD. No uso real, a maioria dos falantes namora com alguém, não namora alguém, como a norma padrão indica.
Violeta: Olha... Os aspectos fonéticos, fonológicos, no 3º ano, eu não tenho trabalhado muito. Então, (eu) fico mais nessa parte da morfossintaxe mesmo, eu sempre procuro trabalhar como eu falei anteriormente, utilizando as categorias gramaticais para produzir efeito de sentido. Eu não trabalho muito com memorização de conceito. Às vezes, eu elaboro e tento criar um conceito na sala de aula a partir da análise da linguagem, e, depois, eu comparo com o que está na gramática pra que eles percebam que não é necessário decorar, é possível compreender. A parte da fonética e de fonologia, eu trabalho, às vezes, quando eu estou analisando um texto literário por exemplo, aí aparece uma aliteração , aí, eu trabalho mais nesse sentido.	Violeta: Olha... Os aspectos fonéticos, fonológicos no 3º ano eu não tenho trabalhado muito. Então, fico mais nessa parte da morfossintaxe mesmo, eu sempre procuro trabalhar como eu falei anteriormente, utilizando as categorias gramaticais para produzir efeito de sentido. Eu não trabalho muito com memorização de conceito. Às vezes, eu elaboro e tento criar um conceito na sala de aula a partir da análise da linguagem, e, depois, eu comparo com o que está na gramática pra que eles percebam que não é necessário decorar, é possível compreender . A parte da fonética e de fonologia, eu trabalho, às vezes, quando eu estou analisando um texto literário por exemplo, aí aparece uma aliteração, aí, eu trabalho mais nesse sentido.	Violeta: Olha... Os aspectos fonéticos, fonológicos no 3º ano eu não tenho trabalhado muito . Então, fico mais nessa parte da morfossintaxe mesmo , eu sempre procuro trabalhar como eu falei anteriormente , utilizando as categorias gramaticais para produzir efeito de sentido . Eu não trabalho muito com memorização de conceito . Às vezes, eu elaboro e tento criar um conceito na sala de aula a partir da análise da linguagem , e, depois, eu comparo com o que está na gramática pra que eles percebam que não é necessário decorar, é possível compreender. A parte da fonética e de fonologia , eu trabalho, às vezes, quando eu estou analisando um texto literário por exemplo, aí aparece uma aliteração, aí, eu trabalho mais nesse sentido .	Violeta: Olha... Os aspectos fonéticos, fonológicos no 3º ano eu não tenho trabalhado muito. Então, fico mais nessa parte da morfossintaxe mesmo, eu sempre procuro trabalhar como eu falei anteriormente, utilizando as categorias gramaticais para produzir efeito de sentido. Eu não trabalho muito com memorização de conceito. Às vezes, eu elaboro e tento criar um conceito na sala de aula a partir da análise da linguagem, e, depois, eu comparo com o que está na gramática pra que eles percebam que não é necessário decorar, é possível compreender. A parte da fonética e de fonologia, eu trabalho, às vezes, quando eu estou analisando um texto literário por exemplo, aí aparece uma aliteração, aí, eu trabalho mais nesse sentido.

*

Categoria: A percepção do aluno sobre o ensino da gramática normativa na visão das professoras Questão: Como os alunos consideram o ensino da GN durante as aulas?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Clarice: Quando (eles) compreendem, (eles) gostam muito, mas, em geral, (eles) acham muito difícil.	Clarice: Quando compreendem, gostam muito, mas, em geral acham muito difícil.	Clarice: Quando compreendem, gostam muito , mas, em geral acham muito difícil .	Clarice: Quando compreendem, gostam muito, mas , em geral acham muito difícil.
Laura: Alguns gostam, mas a grande maioria não dá muita importância .	Laura: Alguns gostam , mas a grande maioria não dá muita importância.	Laura: Alguns gostam, mas a grande maioria não dá muita importância .	Laura: Alguns gostam, mas a grande maioria não dá muita importância.
Marina: Dependendo do assunto, (eles) podem considerar fácil ou difícil. Estrutura e formação das palavras , por exemplo, consideram fáceis; Orações subordinadas, consideram difíceis.	Marina: Dependendo do assunto, podem considerar fácil ou difícil. Estrutura e formação das palavras, por exemplo, consideram fáceis; Orações subordinadas, consideram difíceis.	Marina: Dependendo do assunto , podem considerar fácil ou difícil . Estrutura e formação das palavras, por exemplo, consideram fáceis ; Orações subordinadas, consideram difíceis .	Marina: Dependendo do assunto, podem considerar fácil ou difícil. Estrutura e formação das palavras, por exemplo, consideram fáceis; Orações subordinadas, consideram difíceis.
Violeta: Como eles consideram? Como eles reagem? Olha só, alguns acham extremamente enfadonho, cansativo. É... mas eu também observo que o professor , quando ele não demonstra para o aluno que ele tem esse domínio, parece que ele perde um certo crédito com o aluno, embora eles achem, às vezes esse estudo meio cansativo, meio difícil, porque na verdade acho que já se criou um mito na cabeça dos alunos que a gramática é muito difícil. Eu observo que quando o professor não reserva algumas horas pra trabalhar de uma forma a Gramática Normativa , os alunos	Violeta: Como eles consideram ? Como eles reagem ? Olha só, alguns acham extremamente enfadonho, cansativo. É... mas eu também observo que o professor, quando ele não demonstra para o aluno que ele tem esse domínio, parece que ele perde um certo crédito com o aluno, embora eles achem , às vezes esse estudo meio cansativo, meio difícil, porque na verdade acho que já se criou um mito na cabeça dos alunos que a gramática é muito difícil. Eu observo que quando o professor não reserva algumas horas pra trabalhar de uma forma a Gramática Normativa, os alunos acabam achando que aquela aula não é muito válida.	Violeta: Como eles consideram? Como eles reagem? Olha só, alguns acham extremamente enfadonho, cansativo . É... mas eu também observo que o professor, quando ele não demonstra para o aluno que ele tem esse domínio , parece que ele perde um certo crédito com o aluno, embora eles achem, às vezes esse estudo meio cansativo, meio difícil , porque na verdade acho que já se criou um mito na cabeça dos alunos que a gramática é muito difícil . Eu observo que, quando o professor não reserva algumas horas pra trabalhar de uma forma a Gramática Normativa, os alunos	Violeta: Como eles consideram? Como eles reagem? Olha só, alguns acham extremamente enfadonho, cansativo. É... mas eu também observo que o professor, quando ele não demonstra para o aluno que ele tem esse domínio, parece que ele perde um certo crédito com o aluno, embora eles achem, às vezes esse estudo meio cansativo, meio difícil, porque na verdade acho que já se criou um mito na cabeça dos alunos que a gramática é

acabam achando que aquela aula não é muito válida.		acabam achando que aquela aula não é muito válida.	muito difícil. Eu observo que quando o professor não reserva algumas horas pra trabalhar de uma forma a Gramática Normativa, os alunos acabam achando que aquela aula não é muito válida.
---	--	--	--

Apêndice B: Análise das entrevistas dos alunos com melhor desempenho

Categoria: O uso da GN em sala de aula Questões: Seu professor utiliza a GN em sala de aula? Em caso afirmativo: Com que frequência? Como ele a utiliza?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: Sim, é no livro didático, mas, olha, eu acho assim que... tem que ter mais interpretação , certo?	Carolina: Sim, é no livro didático, mas, olha, eu acho assim que... tem que ter mais interpretação, certo?	Carolina: Sim, é no livro didático , mas, olha, eu acho assim que... tem que ter mais interpretação , certo?	Carolina: Sim, é no livro didático, mas , olha, eu acho assim que... tem que ter mais interpretação, certo?
Cristina: Sim. Na gramática, a gente... depois de ela escrever tudo, a professora passa uma série de questões de fixações, muitas questões sobre determinado assunto e ela debate na sala isso sobre determinadas questões. Depende do assunto. É, e agora tá sendo complemento, conjunção verbal e nominal.	Cristina: Sim. Na gramática, a gente... depois de ela escrever tudo, a professora passa uma série de questões de fixações, muitas questões sobre determinado assunto e ela debate na sala isso sobre determinadas questões. Depende do assunto. É, e agora tá sendo complemento, conjunção verbal e nominal.	Cristina: Sim. Na gramática, a gente... depois de ela escrever tudo, a professora passa uma série de questões de fixações, muitas questões sobre determinado assunto e ela debate na sala isso sobre determinadas questões. Depende do assunto. É, e agora tá sendo complemento, conjunção verbal e nominal .	Cristina: Sim. Na gramática, a gente... depois de ela escrever tudo, a professora passa uma série de questões de fixações, muitas questões sobre determinado assunto e ela debate na sala isso sobre determinadas questões. Depende do assunto. É, e agora tá sendo complemento, conjunção verbal e nominal.
Mariana: Sim, nos exercícios do livro didático.	Mariana: Sim, nos exercícios do livro didático.	Mariana: Sim, nos exercícios do livro didático.	Mariana: Sim, nos exercícios do livro didático.
Andrea: Sim, a questão da gramática, a gente trabalhava, até agora eu vejo que é o mesmo esquema de colégio particular. A gente trabalha o conteúdo, ou faz um trabalho ou faz uma prova , como a professora Clarice faz. Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho. Então, ela realmente não usa o livro , porque o livro é muito resumido. Questões gramaticais, o livro só possui regras gramaticais e quando ela traz as atividades de casa,	Andrea: Sim, a questão da gramática, a gente trabalhava , até agora eu vejo que é o mesmo esquema de colégio particular. A gente trabalha o conteúdo, ou faz um trabalho ou faz uma prova, como a professora Clarice faz . Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho. Então, ela realmente não usa o livro , porque o livro é muito resumido. Questões gramaticais, o livro só possui regras gramaticais e quando ela traz as atividades de casa, geralmente é de sites de língua	Andrea: Sim, a questão da gramática, a gente trabalhava , até agora eu vejo que é o mesmo esquema de colégio particular . A gente trabalha o conteúdo , ou faz um trabalho ou faz uma prova, como a professora Clarice faz . Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho . Então, ela realmente não usa o livro , porque o livro é muito resumido. Questões gramaticais, o livro só possui regras gramaticais e quando ela traz as atividades de casa, geralmente é de sites de língua	Andrea: Sim, a questão da gramática, a gente trabalhava , até agora eu vejo que é o mesmo esquema de colégio particular. A gente trabalha o conteúdo, ou faz um trabalho ou faz uma prova, como a professora Clarice faz . Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho. Então, ela realmente não usa o livro, porque o livro é muito resumido. Questões gramaticais, o livro só possui regras gramaticais e quando ela traz as atividades de casa, geralmente é de sites de língua

geralmente é de sites de língua portuguesa ela traz pra gente buscar no livro as respostas das regras. Por exemplo, o assunto de concordância nominal, ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha , de acordo com as regras que estão no livro, porque em questão de atividade, o livro não possui muito, ele não trabalha muito o... geralmente são 5 a 6 questões do livro.	portuguesa ela traz pra gente buscar no livro as respostas das regras. Por exemplo, o assunto de concordância nominal ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha, de acordo com as regras que estão no livro, porque em questão de atividade o livro não possui muito, ele não trabalha muito o... geralmente são 5 a 6 questões do livro.	portuguesa ela traz pra gente buscar no livro as respostas, das regras. Por exemplo, o assunto de concordância nominal ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha, de acordo com as regras que estão no livro , porque em questão de atividade o livro não possui muito, ele não trabalha muito o... geralmente são 5 a 6 questões do livro .	portuguesa ela traz pra gente buscar no livro as respostas, das regras. Por exemplo, o assunto de concordância nominal ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha, de acordo com as regras que estão no livro, porque em questão de atividade o livro não possui muito, ele não trabalha muito o... geralmente são 5 a 6 questões do livro.
Beatriz: Sim, tem os dias separados. Ela trabalha regularmente. É, análise de textos e de poesias, frases também. Porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou então pelo fato da gente (sic) não compreender aí ela vai e faz toda aquela análise juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.	Beatriz: Sim, tem os dias separados. Ela trabalha regularmente. É, análise de textos e de poesias, frases também. Porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou então pelo fato da gente não compreender aí ela vai e faz toda aquela análise juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando .	Beatriz: Sim, tem os dias separados. Ela trabalha regularmente. É, análise de textos e de poesias, frases também. Porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou então pelo fato da gente não compreender aí ela vai e faz toda aquela análise juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.	Beatriz: Sim, tem os dias separados. Ela trabalha regularmente. É, análise de textos e de poesias, frases também. Porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou então pelo fato da gente não compreender aí ela vai e faz toda aquela análise juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.

*

Categoria: Ensino e aprendizagem da norma padrão			
Questões: Que conhecimentos gramaticais sobre a norma da língua padrão você tem mais domínio e quais não tem? O que você sugere para facilitar o seu aprendizado da Língua Portuguesa padrão?			
Tema/ referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: Eu acho que o que eu não tenho é a... é esse do objeto direto, essas coisas... a sintaxe! E que eu tenho...não sei.	Carolina: Eu acho que o que eu não tenho é a... é esse do objeto direto, essas coisas... a sintaxe! E que eu tenho...não sei .	Carolina: Eu acho que o que eu não tenho é a... é esse do objeto direto , essas coisas... a sintaxe! E que eu tenho...não sei.	Carolina: Eu acho que o que eu não tenho é a... é esse do objeto direto, essas coisas... a sintaxe! E que eu tenho...não sei.

Sugerir? (Eu) Não sei bem. Menos regras.	Sugerir? Não sei bem. Menos regras.	Sugerir? Não sei bem. Menos regras.	Sugerir? Não sei bem. Menos regras.
Cristina: Domínio? (Eu) Não sei bem. Sugestão? Não tenho, acho que menos regras.	Cristina: Domínio? Não sei bem. Sugestão? Não tenho, acho que menos regras.	Cristina: Domínio? Não sei bem. Sugestão? Não tenho, acho que menos regras.	Cristina: Domínio? Não sei bem. Sugestão? Não tenho, acho que menos regras.
Mariana: É... os conhecimentos gramaticais, é... “ai, meu Deus”, é sobre assunto, né?! Assunto, é... figuras de linguagem, eu gosto, e os assunto que eu não tenho domínio é a questão de oração subordinada substantiva direta e indireta, eu não tenho domínio nisso daí... eu tenho muita dificuldade de entender até hoje. Bom, eu acredito que... eu, pelo menos, aprendo muito mais exercitando , então, como eu disse, os assuntos que eu consigo ter domínio em língua portuguesa de gramática são porque a professora, ela... faz a gente fixar o assunto.	Mariana: É... os conhecimentos gramaticais, é... “ai meu Deus”, é sobre assunto, né?! Assunto, é... figuras de linguagem, eu gosto , e os assunto que eu não tenho domínio é a questão de oração subordinada substantiva direta e indireta, eu não tenho domínio nisso daí... eu tenho muita dificuldade de entender até hoje. Bom, eu acredito que... eu, pelo menos, aprendo muito mais exercitando , então, como eu disse, os assuntos que eu consigo ter domínio em língua portuguesa de gramática são porque a professora, ela... faz a gente fixar o assunto.	Mariana: É... os conhecimentos gramaticais, é... “ai meu Deus”, é sobre assunto, né?! Assunto, é... figuras de linguagem , eu gosto, e os assunto que eu não tenho domínio é a questão de oração subordinada substantiva direta e indireta , eu não tenho domínio nisso daí... eu tenho muita dificuldade de entender até hoje. Bom, eu acredito que... eu, pelo menos , aprendo muito mais exercitando, então, como eu disse, os assuntos que eu consigo ter domínio em língua portuguesa de gramática são porque a professora, ela... faz a gente fixar o assunto.	Mariana: É... os conhecimentos gramaticais, é... “ai meu Deus”, é sobre assunto, né?! Assunto, é... figuras de linguagem, eu gosto, e os assunto que eu não tenho domínio é a questão de oração subordinada substantiva direta e indireta, eu não tenho domínio nisso daí... eu tenho muita dificuldade de entender até hoje. Bom, eu acredito que... eu pelo menos aprendo muito mais exercitando, então, como eu disse, os assuntos que eu consigo ter domínio em língua portuguesa de gramática são porque a professora, ela... faz a gente fixar o assunto.
Andrea: (Eu) Sou muito confusa naquele negócio de objeto direto e indireto. O que eu sugiro? (Eu) Não sei. Menos regras , menos burocracia.	Andrea: Sou muito confusa naquele negócio de objeto direto e indireto. O que eu sugiro? Não sei. Menos regras, menos burocracia.	Andrea: Sou muito confusa naquele negócio de objeto direto e indireto. O que eu sugiro? Não sei. Menos regras, menos burocracia.	Andrea: Sou muito confusa naquele negócio de objeto direto e indireto. O que eu sugiro? Não sei. Menos regras, menos burocracia.
Beatriz: Não domino os tempos verbais. Eu sugiro menos regras.	Beatriz: Não domino os tempos verbais. Eu sugiro menos regras.	Beatriz: Não domino os tempos verbais. Eu sugiro menos regras.	Beatriz: Não domino os tempos verbais. Eu sugiro menos regras.

*

Categoria: Dificuldades de aprendizado da norma padrão			
Questão: Ao produzir um texto, você obedece aos padrões da GN?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: Não! A norma culta , eu não tenho tanta afinidade nela porque eu acho que eu ainda não conheço tanto assim.	Carolina: Não! A norma culta, eu não tenho tanta afinidade nela porque eu acho que eu ainda não conheço tanto assim.	Carolina: Não! A norma culta , eu não tenho tanta afinidade nela porque eu acho que eu ainda não conheço tanto assim .	Carolina: Não! A norma culta, eu não tenho tanta afinidade nela porque eu acho que eu ainda não conheço tanto assim.
Cristina: Eu tento. Aí , ao produzir um texto , como uma colega falou, depende muito da situação, por exemplo, se for um texto pra escola, eu vou ter que me prender aos padrões da gramática, agora, se for um, sei lá... rede social , que é mais informal, então, eu não me preocupo tanto, mas a gente tem sempre que se adequar, né?! Aos padrões...	Cristina: Eu tento . Aí , ao produzir um texto, como uma colega falou , depende muito da situação, por exemplo, se for um texto pra escola, eu vou ter que me prender aos padrões da gramática, agora, se for um, sei lá... rede social , que é mais informal, então, eu não me preocupo tanto, mas a gente tem sempre que se adequar , né?! Aos padrões...	Cristina: Eu tento. Aí , ao produzir um texto, como uma colega falou , depende muito da situação , por exemplo, se for um texto pra escola , eu vou ter que me prender aos padrões da gramática , agora, se for um, sei lá... rede social , que é mais informal , então, eu não me preocupo tanto , mas a gente tem sempre que se adequar, né?! Aos padrões...	Cristina: Eu tento. Aí , ao produzir um texto, como uma colega falou, depende muito da situação, por exemplo, se for um texto pra escola, eu vou ter que me prender aos padrões da gramática, agora, se for um, sei lá... rede social , que é mais informal, então, eu não me preocupo tanto, mas a gente tem sempre que se adequar, né?! Aos padrões...
Mariana: Depende do texto, porque depende muito da situação. Se for uma situação mais “ah tal”, mandar um texto pra um amigo, eu não vou me preocupar tanto. Agora, se for um texto de coisa... questão da escola, de redação, a gente sempre tem que se preocupar mais e obedecer os padrões, sempre que eu faço, releio muito pra dizer se aquilo tá coerente, se o texto tá coerente.	Mariana: Depende do texto, porque depende muito da situação. Se for uma situação mais “ah tal”, mandar um texto pra um amigo, eu não vou me preocupar tanto. Agora, se for um texto de coisa... questão da escola, de redação, a gente sempre tem que se preocupar mais e obedecer os padrões, sempre que eu faço , releio muito pra dizer se aquilo tá coerente, se o texto tá coerente.	Mariana: Depende do texto , porque depende muito da situação . Se for uma situação mais “ah tal”, mandar um texto pra um amigo , eu não vou me preocupar tanto . Agora, se for um texto de coisa... questão da escola, de redação , a gente sempre tem que se preocupar mais e obedecer os padrões , sempre que eu faço, releio muito pra dizer se aquilo tá coerente , se o texto tá coerente .	Mariana: Depende do texto, porque depende muito da situação. Se for uma situação mais “ah tal”, mandar um texto pra um amigo, eu não vou me preocupar tanto. Agora, se for um texto de coisa... questão da escola, de redação, a gente sempre tem que se preocupar mais e obedecer os padrões, sempre que eu faço, releio muito pra dizer se aquilo tá coerente, se o texto tá coerente.
Andrea: Eu boto no modo mais fácil que é pra justamente eu não poder usar totalmente a gramática . Eu transformo no modo mais fácil. Não, não!	Andrea: Eu boto no modo mais fácil que é pra justamente eu não poder usar totalmente a gramática. Eu transformo no modo mais fácil. Não, não!	Andrea: Eu boto no modo mais fácil que é pra justamente eu não poder usar totalmente a gramática. Eu transformo no modo mais fácil . Não, não!	Andrea: Eu boto no modo mais fácil que é pra justamente eu não poder usar totalmente a gramática. Eu transformo no modo mais fácil. Não, não!

Porque eu tenho muito vergonha. Mas tem que fazer sentido , principalmente nas pontuações. Não pode fazer um texto inteiro sem vírgula, como é que tu vai ler o texto?	Porque eu tenho muito vergonha. Mas tem que fazer sentido , principalmente nas pontuações. Não pode fazer um texto inteiro sem vírgula, como é que tu vai ler o texto?	Porque eu tenho muito vergonha. Mas tem que fazer sentido , principalmente nas pontuações . Não pode fazer um texto inteiro sem vírgula, como é que tu vai ler o texto ?	Porque eu tenho muito vergonha. Mas tem que fazer sentido, principalmente nas pontuações. Não pode fazer um texto inteiro sem vírgula, como é que tu vai ler o texto?
Beatriz: Eu me adequo a situações, situações.	Beatriz: Eu me adequo a situações, situações.	Beatriz: Eu me adequo a situações, situações.	Beatriz: Eu me adequo a situações, situações.

*

Categoria: Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão textual: RDs das alunas com melhor desempenho			
Questões: Produz um texto argumentativo dentro das condições previstas no Enem? Que tipos de textos são mais solicitados pelo professor de Língua Portuguesa e pelos demais professores? Que tipos de temas são mais solicitados nos textos que você produz? Quais as maiores dificuldades que você apresenta ao produzir um texto escrito?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: É redação, eles pedem. Argumentativa. Feminicídio, lixo e se a gente tá discutindo um texto em sala de aula, eles pedem é que a gente faça uma redação sobre o tema. No texto argumentativo, a maior dificuldade é a proposta de intervenção.	Carolina: É redação, eles pedem . Argumentativa. Feminicídio, lixo e se a gente tá discutindo um texto em sala de aula, eles pedem é que a gente faça uma redação sobre o tema. No texto argumentativo, a maior dificuldade é a proposta de intervenção.	Carolina: É redação, eles pedem. Argumentativa. Feminicídio, lixo e se a gente tá discutindo um texto em sala de aula, eles pedem é que a gente faça uma redação sobre o tema. No texto argumentativo, a maior dificuldade é a proposta de intervenção.	Carolina: É redação, eles pedem. Argumentativa. Feminicídio, lixo e se a gente tá discutindo um texto em sala de aula, eles pedem é que a gente faça uma redação sobre o tema. No texto argumentativo, a maior dificuldade é a proposta de intervenção.
Cristina: Texto dissertativo argumentativo. Não é solicitado somente em gramática, a professora é.... também de história trabalha com a gente esses texto , geografia pediu pra gente, pra hoje... os temas são, são temas atuais como a Angélica falou, feminicídio, a gente fez uma sobre a questão do problema do lixo, suicido também é bem recorrente a professora falar desses assuntos na sala e pedir que a gente traga uma redação sobre eles. Dificuldade? (Eu) Não sei.	Cristina: Texto dissertativo argumentativo. Não é solicitado somente em gramática, a professora é.... também de história trabalha com a gente esses texto , geografia pediu pra gente, pra hoje... os temas são, são temas atuais como a Angélica falou , feminicídio, a gente fez uma sobre a questão do problema do lixo, suicido também é bem recorrente a professora falar desses assuntos na sala e pedir que a gente traga uma	Cristina: Texto dissertativo argumentativo. Não é solicitado somente em gramática , a professora é.... também de história trabalha com a gente esses texto, geografia pediu pra gente, pra hoje... os temas são, são temas atuais como a Angélica falou, feminicídio, a gente fez uma sobre a questão do problema do lixo , suicido também é bem recorrente a professora falar desses assuntos na	Cristina: Texto dissertativo argumentativo. Não é solicitado somente em gramática, a professora é.... também de história trabalha com a gente esses texto , geografia pediu pra gente, pra hoje... os temas são, são temas atuais como a Angélica falou, feminicídio, a gente fez uma sobre a questão do problema do lixo, suicido também é bem recorrente a professora falar desses assuntos na

	redação sobre eles. Dificuldade? Não sei.	sala e pedir que a gente traga uma redação sobre eles. Dificuldade? Não sei.	sala e pedir que a gente traga uma redação sobre eles. Dificuldade? Não sei.
Mariana: É... textos dissertativos argumentativos, que é redação que tá bastante solicitado não só pela professora de língua portuguesa como também pelos demais professores justamente pra questão de preparar pro ENEM, e dissertação. Os tipos de temas são mais solicitados os temas atuais , que tão... são mais polêmicos atualmente, por exemplo, a questão do aborto, do feminicídio, é... os temas que são trabalhados pela mídia, é... questão de corrupção, esse tipo de coisa . Mais difícil? Nem sei.	Mariana: É... textos dissertativos argumentativos, que é redação que tá bastante solicitado não só pela professora de língua portuguesa como também pelos demais professores justamente pra questão de preparar pro ENEM, e dissertação. Os tipos de temas são mais solicitados os temas atuais, que tão... são mais polêmicos atualmente, por exemplo, a questão do aborto, do feminicídio, é... os temas que são trabalhados pela mídia, é... questão de corrupção, esse tipo de coisa. Mais difícil? Nem sei .	Mariana: É... textos dissertativos argumentativos , que é redação que tá bastante solicitado não só pela professora de língua portuguesa como também pelos demais professores justamente pra questão de preparar pro ENEM, e dissertação. Os tipos de temas são mais solicitados os temas atuais , que tão... são mais polêmicos atualmente , por exemplo, a questão do aborto, do feminicídio, é... os temas que são trabalhados pela mídia , é... questão de corrupção, esse tipo de coisa . Mais difícil? Nem sei.	Mariana: É... textos dissertativos argumentativos, que é redação que tá bastante solicitado não só pela professora de língua portuguesa como também pelos demais professores justamente pra questão de preparar pro ENEM, e dissertação. Os tipos de temas são mais solicitados os temas atuais, que tão... são mais polêmicos atualmente, por exemplo, a questão do aborto, do feminicídio, é... os temas que são trabalhados pela mídia, é... questão de corrupção, esse tipo de coisa. Mais difícil? Nem sei.
Andrea: Texto dissertativo argumentativo. Temas bem atuais que podem cair no Enem. Os professores pedem, não é só a de português. (Eu) Acho que difícil é a norma.	Andrea: Texto dissertativo argumentativo. Temas bem atuais que podem cair no Enem. Os professores pedem , não é só a de português. Acho que difícil é a norma.	Andrea: Texto dissertativo argumentativo . Temas bem atuais que podem cair no Enem . Os professores pedem, não é só a de português . Acho que difícil é a norma .	Andrea: Texto dissertativo argumentativo. Temas bem atuais que podem cair no Enem. Os professores pedem, não é só a de português. Acho que difícil é a norma.
Beatriz: Texto dissertativo argumentativo. São vários temas polêmicos e atuais tipo o feminicídio. Difícil? (Eu) Acho que só a norma mesmo.	Beatriz: texto dissertativo argumentativo. São vários temas polêmicos e atuais tipo o feminicídio. Difícil? Acho que só a norma mesmo.	Beatriz: texto dissertativo argumentativo . São vários temas polêmicos e atuais tipo o feminicídio . Difícil? Acho que só a norma mesmo .	Beatriz: texto dissertativo argumentativo. São vários temas polêmicos e atuais tipo o feminicídio. Difícil? Acho que só a norma mesmo.

*

Categoria: Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão sociopragmática Questão: Você costuma produzir textos para pessoas diferentes como autoridades, pais, namorado(a)s?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: Não, de jeito nenhum.	Carolina: Não, de jeito nenhum.	Carolina: Não, de jeito nenhum.	Carolina: não, de jeito nenhum.
Cristina: Não, só no fundamental	Cristina: Não, só no fundamental	Cristina: Não, só no fundamental	Cristina: Não, só no fundamental
Mariana: Não, a gente trabalhava no ensino fundamental	Mariana: Não, a gente trabalhava no ensino fundamental	Mariana: Não, a gente trabalhava no ensino fundamental	Mariana: Não, a gente trabalhava no ensino fundamental
Andrea: Não, só redação mesmo, dissertação.	Andrea: Não, só redação mesmo, dissertação.	Andrea: Não, só redação mesmo, dissertação.	Andrea: Não, só redação mesmo, dissertação.
Beatriz: Não, que (eu) me lembre só no fundamental às vezes.	Beatriz: Não, que me lembre só no fundamental às vezes.	Beatriz: não, que me lembre só no fundamental às vezes.	Beatriz: Não, que me lembre só no fundamental às vezes.

*

Categoria: Metodologias para trabalhar a dimensão linguística Questões: Quais os tipos de atividades linguísticas são mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa? Algumas destas atividades são semelhantes às questões apresentadas no Enem?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: Apresentações de teatro, traduções poéticas são esses tipos. Mas também tem aquelas atividades do livro, gramática, essas coisas... a gente faz os exercícios aí depois a professora corrige no quadro, só que é em roda de debate. Mas não parece com questão do Enem.	Carolina: Apresentações de teatro, traduções poéticas, são esses tipos. Mas também tem aquelas atividades do livro, gramática, essas coisas... a gente faz os exercícios aí depois a professora corrige no quadro, só que é em roda de debate. Mas não parece com questão do Enem.	Carolina: Apresentações de teatro, traduções poéticas são esses tipos. Mas também tem aquelas atividades do livro, gramática, essas coisas... a gente faz os exercícios aí depois a professora corrige no quadro, só que é em roda de debate. Mas não parece com questão do Enem.	Carolina: Apresentações de teatro, traduções poéticas são esses tipos. Mas também tem aquelas atividades do livro, gramática, essas coisas... a gente faz os exercícios aí depois a professora corrige no quadro, só que é em roda de debate. Mas não parece com questão do Enem.
Mariana: Seminários, intervenção poética, roda de conversa, exercício de fixação. A professora passa muitos exercícios.	Mariana: Seminários, intervenção poética, roda de conversa, exercício de fixação. A professora passa muitos exercícios.	Mariana: Seminários, intervenção poética, roda de conversa, exercício de fixação. A professora passa muitos exercícios.	Mariana: Seminários, intervenção poética, roda de conversa, exercício de fixação. A professora passa muitos exercícios.
Cristina: Bom, de literatura, a gente tem até um projeto que é pra ler um livro e fazer a encenação de uma peça desse livro, de	Cristina: Bom, de literatura, a gente tem até um projeto que é pra ler um livro e fazer a encenação de uma	Cristina: Bom, de literatura, a gente tem até um projeto que é pra ler um livro e fazer a encenação de uma	Cristina: Bom, de literatura, a gente tem até um projeto que é pra ler um livro e fazer a encenação de uma peça

modo que é pra conhecer mais a obra, obras clássicas de literatura e o autor delas.	peça desse livro, de modo que é pra conhecer mais a obra, obras clássicas de literatura e o autor delas.	peça desse livro , de modo que é pra conhecer mais a obra, obras clássicas de literatura e o autor delas.	desse livro, de modo que é pra conhecer mais a obra, obras clássicas de literatura e o autor delas.
Andrea: Ah, como eu não sou daqui de Caxias, eu sou de Codó, então, boa parte da minha vida, eu estudei em escola particular, então, tem uma grande diferença da maneira de como eles trabalham aqui em escola pública e o trabalho que eles fazem em escola particular. Na minha escola particular, eu trabalhei muito ... como eu posso dizer?! Eu estudava o assunto e a gente fazia seminários ou fazia questionários. É... em literatura, eu fiz muita dramatização, tipo: a gente lia o livro e fazia a dramatização dele, principalmente, livros de literatura brasileira. Machado de Assis, José de Alencar, principalmente, a gente usava muito esses livros no sarau, porque, desde o fundamental, a gente fazia sarau.	Andrea: Ah, como eu não sou daqui de Caxias, eu sou de Codó, então, boa parte da minha vida, eu estudei em escola particular, então, tem uma grande diferença da maneira de como eles trabalham aqui em escola pública e o trabalho que eles fazem em escola particular. Na minha escola particular, eu trabalhei muito ... como eu posso dizer?! Eu estudava o assunto e a gente fazia seminários ou fazia questionários. É... em literatura, eu fiz muita dramatização, tipo: a gente lia o livro e fazia a dramatização dele, principalmente, livros de literatura brasileira. Machado de Assis, José de Alencar, principalmente, a gente usava muito esses livros no sarau, porque, desde o fundamental, a gente fazia sarau.	Andrea: Ah, como eu não sou daqui de Caxias, eu sou de Codó, então, boa parte da minha vida, eu estudei em escola particular, então, tem uma grande diferença da maneira de como eles trabalham aqui em escola pública e o trabalho que eles fazem em escola particular. Na minha escola particular, eu trabalhei muito ... como eu posso dizer?! Eu estudava o assunto e a gente fazia seminários ou fazia questionários. É... em literatura, eu fiz muita dramatização, tipo: a gente lia o livro e fazia a dramatização dele, principalmente, livros de literatura brasileira. Machado de Assis, José de Alencar, principalmente, a gente usava muito esses livros no sarau, porque, desde o fundamental, a gente fazia sarau.	Andrea: Ah, como eu não sou daqui de Caxias, eu sou de Codó, então, boa parte da minha vida, eu estudei em escola particular, então, tem uma grande diferença da maneira de como eles trabalham aqui em escola pública e o trabalho que eles fazem em escola particular. Na minha escola particular, eu trabalhei muito ... como eu posso dizer?! Eu estudava o assunto e a gente fazia seminários ou fazia questionários. É... em literatura, eu fiz muita dramatização, tipo: a gente lia o livro e fazia a dramatização dele, principalmente, livros de literatura brasileira. Machado de Assis, José de Alencar, principalmente, a gente usava muito esses livros no sarau, porque, desde o fundamental, a gente fazia sarau.

Beatriz: É, análise de textos e de poesias, porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes, a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou, então, pelo fato da gente (sic) não compreender, aí, ela vai e faz toda aquela análise, juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.	Beatriz: É, análise de textos e de poesias, porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes, a gente lê uma poesia e a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou, então, pelo fato da gente não compreender, aí, ela vai e faz toda aquela análise, juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.	Beatriz: É, análise de textos e de poesias, porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes, a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou, então, pelo fato da gente não compreender, aí, ela vai e faz toda aquela análise, juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.	Beatriz: É, análise de textos e de poesias, porque a professora, ela trabalha muito a questão de poesias em literatura e aí, é... às vezes, a gente lê uma poesia e a gente não compreende devido às palavras, devido ao teor das palavras muito antigas ou, então, pelo fato da gente não compreender, aí, ela vai e faz toda aquela análise, juntando tudo para nossa compreensão. A gente pega dicionário, vai procurando.
--	---	---	---

*

Categoria: A Gramática Internalizada e o Ensino das Variedades Linguísticas Questões: Seu (sua) professor(a) ensina ou ensinou as variedades linguísticas? Se ensinou, quais os tipos de atividades vocês fizeram?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Carolina: Sim, (ela) trabalhou. Disse que são históricas, sociais, assim. As atividades eram com tirinhas.	Carolina: Sim, trabalhou. Disse que são históricas, sociais, assim. As atividades eram com tirinhas.	Carolina: Sim, trabalhou. Disse que são históricas, sociais, assim. As atividades eram com tirinhas.	Carolina: Sim, trabalhou. Disse que são históricas, sociais, assim. As atividades eram com tirinhas.
Mariana: Sim, (ela) trabalhou, que era pra gente não ter preconceito linguístico. A gente trabalhou umas atividades pra identificar as variedades linguísticas e marcar as alternativas.	Mariana: Sim, trabalhou, que era pra gente não ter preconceito linguístico. A gente trabalhou umas atividades pra identificar as variedades linguísticas e marcar as alternativas.	Mariana: Sim, trabalhou, que era pra gente não ter preconceito linguístico. A gente trabalhou umas atividades pra identificar as variedades linguísticas e marcar as alternativas.	Mariana: Sim, trabalhou, que era pra gente não ter preconceito linguístico. A gente trabalhou umas pra atividades pra identificar as variedades linguísticas e marcar as alternativas.
Cristina: As variedades linguísticas são sociais, geográficas e outros tipos. Ela fez muitas atividades. A gente aprendeu quando usar gírias, quando não pode. Eram assim as	Cristina: As variedades linguísticas são sociais, geográficas e outros tipos. Ela fez muitas atividades. A gente aprendeu quando usar gírias, quando não pode. Eram assim as atividades sobre gírias e	Cristina: As variedades linguísticas são sociais, geográficas e outros tipos. Ela fez muitas atividades. A gente aprendeu quando usar gírias, quando não pode. Eram assim as atividades sobre gírias	Cristina: As variedades linguísticas são sociais, geográficas e outros tipos. Ela fez muitas atividades. A gente aprendeu quando usar gírias, quando não pode. Eram

atividades sobre gírias e outras coisas.	outras coisas.	e outras coisas.	assim as atividades sobre gírias e outras coisas.
Andrea: Sim, as variedades linguísticas foram trabalhadas. Aprendemos a adequar a linguagem às situações. As atividades eram muitas, (eu) não sei dizer bem.	Andrea: Sim, as variedades linguísticas foram trabalhadas. Aprendemos a adequar a linguagem às situações. As atividades eram muitas, não sei dizer bem.	Andrea: Sim, as variedades linguísticas foram trabalhadas. Aprendemos a adequar a linguagem às situações. As atividades eram muitas, não sei dizer bem.	Andrea: Sim, as variedades linguísticas foram trabalhadas. Aprendemos a adequar a linguagem às situações. As atividades eram muitas, não sei dizer bem.
Beatriz: (Eu) Lembro até hoje, no primeiro ano do ensino médio. Por exemplo: Ela nos orientou a criar um grupo. Nesse grupo, todos tinham que estar com a gramática no assunto de variação linguística. Então, cada pessoa falava o que tinha compreendido. (Ela) Nos ensinou também a cessar a ignorância, porque em ocasiões informais não tem problema usar gírias ou palavras que saem da variedade padrão normativo da gramática. Ela fez uma prova e atividades só com variação linguística. Foi bom porque tivemos a mesma professora durante os três anos	Beatriz: Lembro até hoje, no primeiro ano do ensino médio. Por exemplo: Ela nos orientou a criar um grupo. Nesse grupo, todos tinham que estar com a gramática no assunto de variação linguística. Então, cada pessoa falava o que tinha compreendido. Nos ensinou também a cessar a ignorância, porque em ocasiões informais não tem problema usar gírias ou palavras que saem da variedade padrão normativo da gramática. Ela fez uma prova e atividades só com variação linguística. Foi bom porque tivemos a mesma professora durante os três anos	Beatriz: Lembro até hoje, no primeiro ano do ensino médio. Por exemplo: Ela nos orientou a criar um grupo. Nesse grupo, todos tinham que estar com a gramática no assunto de variação linguística. Então, cada pessoa falava o que tinha compreendido. Nos ensinou também a cessar a ignorância, porque em ocasiões informais não tem problema usar gírias ou palavras que saem da variedade padrão normativo da gramática. Ela fez uma prova e atividades só com variação linguística. Foi bom porque tivemos a mesma professora durante os três anos	Beatriz: Lembro até hoje, no primeiro ano do ensino médio. Por exemplo: Ela nos orientou a criar um grupo. Nesse grupo, todos tinham que estar com a gramática no assunto de variação linguística. Então, cada pessoa falava o que tinha compreendido. Nos ensinou também a cessar a ignorância, porque em ocasiões informais não tem problema usar gírias ou palavras que saem da variedade padrão normativo da gramática. Ela fez uma prova e atividades só com variação linguística. Foi bom porque tivemos a mesma professora durante os três anos

Apêndice C: Análise das entrevistas dos alunos com menor desempenho

Categoria: O uso da GN em sala de aula Questões: Seu professor utiliza a GN em sala de aula? Em caso afirmativo: Com que frequência? Como ele a utiliza?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: Utiliza... não, não utiliza não! Nos exercícios. Ela faz, mas só no quadro, ela passa exercício , xerox coisada na folha de papel almaço... é... nessa folha aí e pra gente resolver junto com ela, ela vai explicando, mas não é sobre texto, é sobre frases.	Isabel: Utiliza... não, não utiliza não! Nos exercícios. Ela faz , mas só no quadro, ela passa exercício, xerox coisada na folha de papel almaço... é... nessa folha aí e pra gente resolver junto com ela, ela vai explicando , mas não é sobre texto, é sobre frases.	Isabel: Utiliza... não, não utiliza não! Nos exercícios. Ela faz, mas só no quadro , ela passa exercício, xerox coisada na folha de papel almaço... é... nessa folha aí e pra gente resolver junto com ela , ela vai explicando, mas não é sobre texto , é sobre frases .	Isabel: Utiliza... não, não utiliza não! Nos exercícios. Ela faz, mas só no quadro , ela passa exercício, xerox coisada na folha de papel almaço... é... nessa folha aí e pra gente resolver junto com ela, ela vai explicando, mas não é sobre texto, é sobre frases.
Adelmo: Ai, meu Deus! A professora , ela não utiliza o livro como base, porque é... como posso dizer?! Ah, é muito resumido, não tem conteúdo completo.	Adelmo: Ai, meu Deus! A professora, ela não utiliza o livro como base, porque é... como posso dizer ?! Ah, é muito resumido, não tem conteúdo completo.	Adelmo: Ai, meu Deus! A professora, ela não utiliza o livro como base , porque é... como posso dizer?! Ah, é muito resumido , não tem conteúdo completo.	Adelmo: Ai, meu Deus! A professora, ela não utiliza o livro como base, porque é... como posso dizer?! Ah, é muito resumido, não tem conteúdo completo.
Anderson: A minha professora , ela utiliza, sim, a gramática , são quatro aulas na semana. E como ela utiliza? Ela tem o livro como base, né?! Para os ensinamentos, normas e regras, e nas atividades, como o livro não é completo, não faz muitas atividades , ela traz atividades extras, ela coloca de outros livros pra gente praticar.	Anderson: A minha professora, ela utiliza , sim, a gramática, são quatro aulas na semana. E como ela utiliza ? Ela tem o livro como base, né?! Para os ensinamentos, normas e regras, e nas atividades, como o livro não é completo, não faz muitas atividades, ela traz atividades extras, ela coloca de outros livros pra gente praticar .	Anderson: A minha professora, ela utiliza, sim, a gramática , são quatro aulas na semana. E como ela utiliza? Ela tem o livro como base , né?! Para os ensinamentos, normas e regras, e nas atividades , como o livro não é completo , não faz muitas atividades , ela traz atividades extras , ela coloca de outros livros pra gente praticar.	Anderson: A minha professora, ela utiliza, sim, a gramática, são quatro aulas na semana. E como ela utiliza? Ela tem o livro como base, né?! Para os ensinamentos, normas e regras, e nas atividades, como o livro não é completo, não faz muitas atividades, ela traz atividades extras, ela coloca de outros livros pra gente praticar.
Saulo: Sim, ah, ela utiliza, explica as regras , faz questões pra gente... É, explica a partir das regras e passa as questões pra gente fazer e treinar.	Saulo: Sim, ah, ela utiliza , explica as regras , faz questões pra gente... É, explica a partir das regras e passa as questões pra gente fazer e treinar .	Saulo: Sim, ah, ela utiliza, explica as regras , faz questões pra gente ... É, explica a partir das regras e passa as questões pra gente fazer e treinar.	Saulo: Sim, ah, ela utiliza, explica as regras , faz questões pra gente ... É, explica a partir das regras e passa as questões pra gente fazer e treinar.

Catarina: Sim, ela utiliza quase todo dia, mas ela traz mais exercícios porque é resumido o livro.	Catarina: Sim, ela utiliza quase todo dia, mas ela traz mais exercícios porque é resumido o livro.	Catarina: Sim, ela utiliza quase todo dia , mas ela traz mais exercícios porque é resumido o livro.	Catarina: Sim, ela utiliza quase todo dia, mas ela traz mais exercícios porque é resumido o livro.
---	--	--	--

*

Categoria: Ensino e aprendizagem da norma padrão Questões: Que conhecimentos gramaticais sobre a norma da língua padrão você tem mais domínio e quais não tem? O que você sugere para facilitar o seu aprendizado da Língua Portuguesa padrão?			
Tema / referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: É... é... pera, eu nem sei! É... o que é mesmo necessário, gente... é... aprender mais com os conteúdos que é passado e entrar naqueles assuntos que é passado pra gente todos os dias. Essa é a minha sugestão.	Isabel: É... é... pera , eu nem sei! É... o que é mesmo necessário, gente... é... aprender mais com os conteúdos que é passado e entrar naqueles assuntos que é passado pra gente todos os dias. Essa é a minha sugestão.	Isabel: É... é... pera, eu nem sei! É... o que é mesmo necessário , gente... é... aprender mais com os conteúdos que é passado e entrar naqueles assuntos que é passado pra gente todos os dias . Essa é a minha sugestão .	Isabel: É... é... pera, eu nem sei! É... o que é mesmo necessário, gente... é... aprender mais com os conteúdos que é passado e entrar naqueles assuntos que é passado pra gente todos os dias. Essa é a minha sugestão.
Adelmo: O que eu mais domino é o verbo e o que eu tenho menos domínio é oração adjunta, essas coisas. O que eu acho necessário... e desnecessário... não sei. Nada a sugerir.	Adelmo: O que eu mais domino é o verbo e o que eu tenho menos domínio é oração adjunta, essas coisas. O que eu acho necessário... e desnecessário... não sei. Nada a sugerir .	Adelmo: O que eu mais domino é o verbo e o que eu tenho menos domínio é oração adjunta, essas coisas . O que eu acho necessário... e desnecessário... não sei. Nada a sugerir.	Adelmo: O que eu mais domino é o verbo e o que eu tenho menos domínio é oração adjunta, essas coisas. O que eu acho necessário... e desnecessário... não sei. Nada a sugerir.
Anderson: Ah... o que eu mais tenho domínio? É... objeto direto, substantivo e verbo, e, o básico de todos... eu acho melhorzinho pra... é... mais fácil de aprender... Mas é porque a questão do teórico, mas tô aprendendo mais com a prática. Nenhuma sugestão.	Anderson: Ah... o que eu mais tenho domínio? É... objeto direto, substantivo e verbo, e, o básico de todos... eu acho melhorzinho pra... é... mais fácil de aprender... Mas é porque a questão do teórico, mas tô aprendendo mais com a prática. Nenhuma sugestão.	Anderson: Ah... o que eu mais tenho domínio? É... objeto direto, substantivo e verbo, e, o básico de todos... eu acho melhorzinho pra... é... mais fácil de aprender... Mas é porque a questão do teórico, mas tô aprendendo mais com a prática. Nenhuma sugestão.	Anderson: Ah... o que eu mais tenho domínio? É... objeto direto, substantivo e verbo, e, o básico de todos... eu acho melhorzinho pra... é... mais fácil de aprender... Mas é porque a questão do teórico, mas tô aprendendo mais com a prática. Nenhuma sugestão.
Saulo: Não tenho muito domínio de nada. Acho que é bom interpretar texto.	Saulo: Não tenho muito domínio de nada. Acho que é bom interpretar texto.	Saulo: Não tenho muito domínio de nada . Acho que é bom interpretar texto .	Saulo: Não tenho muito domínio de nada. Acho que é bom interpretar texto.
Catarina: Em termos de gramática na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e	Catarina: Em termos de gramática na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e	Catarina: Em termos de gramática na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e	Catarina: Em termos de gramática na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e

complemento nominal, verbal, mas não domino nada disso. Não sei o que sugerir.	complemento nominal, verbal, mas não domino nada disso. Não sei o que sugerir.	complemento nominal, verbal, mas não domino nada disso. Não sei o que sugerir.	complemento nominal, verbal, mas não domino nada disso. Não sei o que sugerir.
--	---	---	---

*

Categoria: Dificuldades de aprendizado da norma padrão Questão: Ao produzir um texto, você obedece aos padrões da GN?			
Tema/referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: Não, (eu) tenho certeza que não porque, às vezes, na correção do meu texto, ele vem todo assim... todo corrigido... coisas que eu não coloquei certo. Definitivamente, não!	Isabel: Não, tenho certeza que não porque, às vezes, na correção do meu texto, ele vem todo assim... todo corrigido... coisas que eu não coloquei certo. Definitivamente, não!	Isabel: Não, tenho certeza que não porque, às vezes, na correção do meu texto , ele vem todo assim... todo corrigido... coisas que eu não coloquei certo. Definitivamente, não!	Isabel: Não, tenho certeza que não porque, às vezes, na correção do meu texto , ele vem todo assim... todo corrigido... coisas que eu não coloquei certo. Definitivamente, não!
Adelmo: Não. As condições previstas pra mim são as corretas, mas, quando alguém corrige, não tá.	Adelmo: Não. As condições previstas pra mim são as corretas, mas, quando alguém corrige , não tá.	Adelmo: Não. As condições previstas pra mim são as corretas , mas, quando alguém corrige, não tá.	Adelmo: Não. As condições previstas pra mim são as corretas, mas, quando alguém corrige, não tá.
Anderson: Não, eu saio do padrão.	Anderson: Não, eu saio do padrão.	Anderson: Não, eu saio do padrão.	Anderson: Não, eu saio do padrão.
Saulo: É... deixa eu ver aqui, eu acho que é difícil só o caso das regras que... que... tem que seguir um padrão , que é a regra...não sei não	Saulo: É... deixa eu ver aqui, eu acho que é difícil só o caso das regras que... que... tem que seguir um padrão, que é a regra...não sei não	Saulo: É... deixa eu ver aqui, eu acho que é difícil só o caso das regras que... que... tem que seguir um padrão, que é a regra...não sei não	Saulo: É... deixa eu ver aqui, eu acho que é difícil só o caso das regras que... que... tem que seguir um padrão, que é a regra...não sei não
Catarina: Não, de jeito nenhum.	Catarina: Não, de jeito nenhum.	Catarina: Não, de jeito nenhum.	Catarina: Não, de jeito nenhum.

*

Categoria: Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão textual Questões: Produz um texto argumentativo dentro das condições previstas no Enem? Que tipos de textos são mais solicitados pelo professor de Língua Portuguesa e também pelos demais professores? Que tipos de temas são mais solicitados nos textos que você produz? Quais as maiores dificuldades que você apresenta ao produzir um texto escrito?			
Tema/ referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: Não! É porque tem que produzir um texto e também dar... é argumentar em cima dando sua opinião dentro do assunto. Minha dificuldade é colocar algo a mais... É tipo, você argumentar,	Isabel: Não! É porque tem que produzir um texto e também dar... é argumentar em cima dando sua opinião dentro do assunto. Minha dificuldade é colocar algo a mais... É tipo, você argumentar ,	Isabel: Não! É porque tem que produzir um texto e também dar... é argumentar em cima dando sua opinião dentro do assunto. Minha dificuldade é colocar algo a mais... É tipo, você	Isabel: Não! É porque tem que produzir um texto e também dar... é argumentar em cima dando sua opinião dentro do assunto. Minha dificuldade é colocar algo a mais... É tipo, você argumentar,

é você botar algo a mais daquilo que, que tá fazendo a pergunta em cima... Faz a pergunta e você tem que dar alguma situação e argumentar, falando a respeito do que se trata o tema. Acho que a falta de conhecimento mesmo. É... a gente tá falando sobre... é, tipo produzido em sala de aula?! A gente já falamos sobre suicídio, é... a gente já falamos sobre... aquele que não pega nos cinemas no dia a dia que é quando tá acontecendo ao nosso redor, aí a gente faz texto a respeito disso também... que Brasil que a gente quer.	é você botar algo a mais daquilo que, que tá fazendo a pergunta em cima... Faz a pergunta e você tem que dar alguma situação e argumentar, falando a respeito do que se trata o tema. Acho que a falta de conhecimento mesmo. É... a gente tá falando sobre... é, tipo produzido em sala de aula?! A gente já falamos sobre suicídio, é... a gente já falamos sobre... aquele que não pega nos cinemas no dia a dia que é quando tá acontecendo ao nosso redor, aí a gente faz texto a respeito disso também... que Brasil que a gente quer.	argumentar, é você botar algo a mais daquilo que, que tá fazendo a pergunta em cima... Faz a pergunta e você tem que dar alguma situação e argumentar, falando a respeito do que se trata o tema. Acho que a falta de conhecimento mesmo. É... a gente tá falando sobre... é, tipo produzido em sala de aula?! A gente já falamos sobre suicídio, é... a gente já falamos sobre... aquele que não pega nos cinemas no dia a dia que é quando tá acontecendo ao nosso redor, aí a gente faz texto a respeito disso também... que Brasil que a gente quer.	é você botar algo a mais daquilo que, que tá fazendo a pergunta em cima... Faz a pergunta e você tem que dar alguma situação e argumentar, falando a respeito do que se trata o tema. Acho que a falta de conhecimento mesmo. É... a gente tá falando sobre... é, tipo produzido em sala de aula?! A gente já falamos sobre suicídio, é... a gente já falamos sobre... aquele que não pega nos cinemas no dia a dia que é quando tá acontecendo ao nosso redor, aí a gente faz texto a respeito disso também... que Brasil que a gente quer.
Adelmo: Não. Os textos são dissertativos argumentativos com temas polêmicos como o feminicídio. Dificuldade é a tese mesmo do texto.	Adelmo: Não. Os textos são dissertativos argumentativos com temas polêmicos como o feminicídio. Dificuldade é a tese mesmo do texto.	Adelmo: Não. Os textos são dissertativos argumentativos com temas polêmicos como o feminicídio. Dificuldade é a tese mesmo do texto.	Adelmo: Não. Os textos são dissertativos argumentativos com temas polêmicos como o feminicídio. Dificuldade é a tese mesmo do texto.
Anderson: (Eu) Não produzo, os textos são dissertativos argumentativos. Minha dificuldade? Acho que é tudo. Mas a gente escreve sobre suicídio, feminicídio, assim.	Anderson: Não produzo, os textos são dissertativos argumentativos. Minha dificuldade? Acho que é tudo. Mas a gente escreve sobre suicídio, feminicídio, assim.	Anderson: Não produzo, os textos são dissertativos argumentativos. Minha dificuldade? Acho que é tudo. Mas a gente escreve sobre suicídio, feminicídio, assim.	Anderson: Não produzo, os textos são dissertativos argumentativos. Minha dificuldade? Acho que é tudo. Mas a gente escreve sobre suicídio, feminicídio, assim.
Saulo: Eu acho que sim, porque sempre os textos argumentativos têm que ser dentro das condições previstas. Acho que é um texto argumentativo, que a professora passa, a pessoa argumenta... argumenta as relações do texto. (Eu) Acho que vem sempre nas	Saulo: Eu acho que sim, porque sempre os textos argumentativos têm que ser dentro das condições previstas. Acho que é um texto argumentativo, que a professora passa, a pessoa argumenta... argumenta as relações do texto. Acho que vem sempre nas normas como introdução,	Saulo: Eu acho que sim, porque sempre os textos argumentativos têm que ser dentro das condições previstas. Acho que é um texto argumentativo, que a professora passa, a pessoa argumenta... argumenta as relações do texto. Acho que	Saulo: Eu acho que sim, porque sempre os textos argumentativos têm que ser dentro das condições previstas. Acho que é um texto argumentativo, que a professora passa, a pessoa argumenta... argumenta as relações do texto. Acho que vem sempre nas

normas como introdução, conclusão e desenvolvimento. São muitos temas, suicídio, feminicídio e outros. (Eu) Não sei bem a dificuldade.	conclusão e desenvolvimento. São muitos temas, suicídio, feminicídio e outros. Não sei bem a dificuldade.	vem sempre nas normas como introdução, conclusão e desenvolvimento. São muitos temas, suicídio, feminicídio e outros. Não sei bem a dificuldade.	normas como introdução, conclusão e desenvolvimento. São muitos temas, suicídio, feminicídio e outros. Não sei bem a dificuldade.
Catarina: Eu tento colocar a ideia sobre o assunto, a minha opinião e pra mim é argumentar sobre um assunto. Esse tipo de texto dissertativo argumentativo que a gente trabalha. Eu coloco a tese, o desenvolvimento, o argumento, aí vem a proposta de intervenção e a conclusão. (Eu) Não tenho muita dificuldade. Os temas são polêmicos.	Catarina: Eu tento colocar a ideia sobre o assunto, a minha opinião e pra mim é argumentar sobre um assunto. Esse tipo de texto dissertativo argumentativo que a gente trabalha. Eu coloco a tese, o desenvolvimento, o argumento, aí vem a proposta de intervenção e a conclusão. Não tenho muita dificuldade. Os temas são polêmicos.	Catarina: Eu tento colocar a ideia sobre o assunto, a minha opinião e pra mim é argumentar sobre um assunto. Esse tipo de texto dissertativo argumentativo que a gente trabalha. Eu coloco a tese, o desenvolvimento, o argumento, aí vem a proposta de intervenção e a conclusão. Não tenho muita dificuldade. Os temas são polêmicos.	Catarina: Eu tento colocar a ideia sobre o assunto, a minha opinião e pra mim é argumentar sobre um assunto. Esse tipo de texto dissertativo argumentativo que a gente trabalha. Eu coloco a tese, o desenvolvimento, o argumento, aí vem a proposta de intervenção e a conclusão. Não tenho muita dificuldade. Os temas são polêmicos.

*

Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão sociopragmática			
Questão: Você costuma produzir textos para pessoas diferentes como autoridades, pais, namorado(a)s?			
Tema/ referência	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: Não, só nesses temas mesmo tipo feminicídio! Não... ah, sim, (eu) trabalhei, mas só no ensino fundamental, é, mandar cartinha pro colega, fazer um... tipo um pro namorado, pra pessoa que você ama...	Isabel: Não, só nesses temas mesmo tipo feminicídio! Não... ah, sim, trabalhei, mas só no ensino fundamental, é, mandar cartinha pro colega, fazer um... tipo um pro namorado, pra pessoa que você ama...	Isabel: Não, só nesses temas mesmo tipo feminicídio! Não... ah, sim, trabalhei, mas só no ensino fundamental, é, mandar cartinha pro colega, fazer um... tipo um pro namorado, pra pessoa que você ama...	Isabel: Não, só nesses temas mesmo tipo feminicídio! Não... ah, sim, trabalhei, mas só no ensino fundamental, é, mandar cartinha pro colega, fazer um... tipo um pro namorado, pra pessoa que você ama...
Adelmo: Não, só no fundamental.	Adelmo: Não, só no fundamental.	Adelmo: Não, só no fundamental.	Adelmo: Não, só no fundamental.
Anderson: Não, só produzia no fundamental.	Anderson: Não, só produzia no fundamental.	Anderson: Não, só produzia no fundamental.	Anderson: Não, só produzia no fundamental.
Saulo: (Eu) Não produzo, não, aqui não pede. Só no fundamental.	Saulo: Não produzo, não, aqui não pede. Só no fundamental.	Saulo: Não produzo, não, aqui não pede. Só no fundamental.	Saulo: Não produzo, não, aqui não pede. Só no fundamental.
Catarina: Não, só quando (eu) era pequena também, pra minha mãe e meu pai. No fundamental.	Catarina: Não, só quando era pequena também, pra minha mãe e meu pai. No fundamental.	Catarina: Não, só quando era pequena também, pra minha mãe e meu pai. No fundamental.	Catarina: Não, só quando era pequena também, pra minha mãe e meu pai. No fundamental.

*

Categorias: Metodologias para trabalhar a dimensão linguística Questões: Quais os tipos de atividades linguísticas são mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa? Algumas destas atividades são semelhantes às questões apresentadas no Enem?			
Tema/referências	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: Gramática é... aplicada no... né no... apostila, livro e também exercícios. É... interpretação de texto, análise sintática. Conjugações das orações. Não parece questão do Enem.	Isabel: Gramática é... aplicada no... né no... apostila, livro e também exercícios. É... interpretação de texto, análise sintática. Conjugações das orações. Não parece questão do Enem.	Isabel: Gramática é... aplicada no... né no... apostila, livro e também exercícios. É... interpretação de texto, análise sintática. Conjugações das orações. Não parece questão do Enem.	Isabel: Gramática é... aplicada no... né no... apostila, livro e também exercícios. É... interpretação de texto, análise sintática. Conjugações das orações. Não parece questão do Enem.
Adelmo: É gramática, exercícios no livro sobre as orações.	Adelmo: É gramática, exercícios no livro sobre as orações.	Adelmo: É gramática, exercícios no livro sobre as orações.	Adelmo: É gramática, exercícios no livro sobre as orações.
Anderson: Classes gramaticais, verbos, substantivos. E literatura trabalha livros clássicos que falava a história aqui, entende? Mas não é igual questão do Enem.	Anderson: Classes gramaticais, verbos, substantivos. E literatura trabalha livros clássicos que falava a história aqui, entende? Mas não é igual questão do Enem.	Anderson: Classes gramaticais, verbos, substantivos. E literatura trabalha livros clássicos que falava a história aqui, entende? Mas não é igual questão do Enem.	Anderson: Classes gramaticais, verbos, substantivos. E literatura trabalha livros clássicos que falava a história aqui, entende? Mas não é igual questão do Enem.
Saulo: É, de literatura é mais interpretação de textos. Gramática é atividades e análise das frases nas coisas pra analisar.	Saulo: É, de literatura é mais interpretação de textos. Gramática é atividades e análise das frases nas coisas pra analisar.	Saulo: É, de literatura é mais interpretação de textos. Gramática é atividades e análise das frases nas coisas pra analisar.	Saulo: É, de literatura é mais interpretação de textos. Gramática é atividades e análise das frases nas coisas pra analisar.
Catarina: Em termos de gramática, na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e complemento nominal, verbal, e, em termo de gramática foi a intervenção poética, (eu) já li livro relacionados à literatura também, mas não é igual ao Enem as questões. Quer dizer, literatura.	Catarina: Em termos de gramática, na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e complemento nominal, verbal, e, em termo de gramática foi a intervenção poética, já li livro relacionados à literatura também, mas não é igual ao Enem as questões. Quer dizer, literatura.	Catarina: Em termos de gramática, na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e complemento nominal, verbal, e, em termo de gramática foi a intervenção poética, já li livro relacionados à literatura também, mas não é igual ao Enem as questões. Quer dizer, literatura.	Catarina: Em termos de gramática, na minha vida toda, eu estudei substantivo, verbo, conjugação e complemento nominal, verbal, e, em termo de gramática foi a intervenção poética, já li livro relacionados à literatura também, mas não é igual ao Enem as questões. Quer dizer, literatura.

*

Categoria: A Gramática Internalizada e o Ensino das Variedades Linguísticas Questões: Seu (sua) professor(a) ensina ou ensinou as variedades linguísticas? Se ensinou, quais os tipos de atividades vocês fizeram?			
Tema/referências	Predicação	Aspectualização	Relação
Isabel: Sim, e (nós) sabemos que a variação linguística é histórica, regional e social. Nossa língua é um instrumento vivo para transformação formal da língua. Dependendo de como se fala, com o tempo, as palavras mudam. As nossas atividades eram exercícios práticos em sala. De como a fala da gente não cabe na escrita. Eram tirinhas, coisas assim.	Isabel: Sim, e sabemos que a variação linguística é histórica, regional e social. Nossa língua é um instrumento vivo para transformação formal da língua. Dependendo de como se fala , com o tempo, as palavras mudam . As nossas atividades eram exercícios práticos em sala. De como a fala da gente não cabe na escrita. Eram tirinhas, coisas assim.	Isabel: Sim, e sabemos que a variação linguística é histórica, regional e social . Nossa língua é um instrumento vivo para transformação formal da língua . Dependendo de como se fala, com o tempo, as palavras mudam. As nossas atividades eram exercícios práticos em sala. De como a fala da gente não cabe na escrita . Eram tirinhas, coisas assim .	Isabel: Sim, e sabemos que a variação linguística é histórica, regional e social. Nossa língua é um instrumento vivo para transformação formal da língua. Dependendo de como se fala, com o tempo, as palavras mudam. As nossas atividades eram exercícios práticos em sala. De como a fala da gente não cabe na escrita. Eram tirinhas, coisas assim.
Adelmo: Sim, variação social, geográfica, e outras. Era exercício de tirinha, de gírias.	Adelmo: Sim, variação social, geográfica, e outras. Era exercício de tirinha, de gírias.	Adelmo: Sim, variação social, geográfica, e outras . Era exercício de tirinha, de gírias .	Adelmo: Sim, variação social, geográfica, e outras. Era exercício de tirinha, de gírias.
Anderson: Ensinau, sim, sobre variação regional, social, histórica, e as atividades eram sobre as gírias, sobre os modos de falar.	Anderson: Ensinau , sim, sobre variação regional, social, histórica, e as atividades eram sobre as gírias, sobre os modos de falar.	Anderson: Ensinau, sim, sobre variação regional, social, histórica , e as atividades eram sobre as gírias, sobre os modos de falar .	Anderson: Ensinau, sim, sobre variação regional, social, histórica, e as atividades eram sobre as gírias, sobre os modos de falar.
Saulo: Sim, foi tipo variação informal e formal, variação regional, social entre outras. As atividades foi o modo de falar como gírias etc.	Saulo: Sim, foi tipo variação informal e formal, variação regional, social entre outras. As atividades foi o modo de falar como gírias etc.	Saulo: Sim, foi tipo variação informal e formal, variação regional, social entre outras . As atividades foi o modo de falar como gírias etc.	Saulo: Sim, foi tipo variação informal e formal, variação regional, social entre outras. As atividades foi o modo de falar como gírias etc.
Catarina: Sim, a professora explicava detalhes de variação geográfica, históricas e culturais. Era vários exercícios, várias atividade.	Catarina: Sim, a professora explicava detalhes de variação geográfica, históricas e culturais. Era vários exercícios, várias atividade.	Catarina: Sim, a professora explicava detalhes de variação geográfica, históricas e culturais . Era vários exercícios, várias atividade .	Catarina: Sim, a professora explicava detalhes de variação geográfica, históricas e culturais. Era vários exercícios, várias atividade.

Apêndice D: Textos sobre Suicídio com Proposta de Contra-Argumentação

Aluna: Cristina / 3º ano A / nota 8,5 Título: Sempre há uma saída	Proposta de contra-argumentação
Na série 13 reasons why, produzida pela plataforma digital Netflix e perceptível as causas que levam uma pessoa a cometer suicídio. Na trama Hannah Baker, uma adolescente de dezessete anos se mata, após sofrer bullying, abuso, perda dos amigos e falta de orientação de um adulto responsável.	Mas apesar de sermos alertados por inúmeros casos, a falta de orientação e o <i>bullying</i> praticado por condutas abusivas em relação às fragilidades do outro têm sido uma constante, o que aponta a necessidade de divulgar, informar e mobilizar a sociedade de modo geral para evitar que isso ocorra.
O suicídio é um tema muito controverso, e diverge opiniões, pois muitos ainda pesam que um sorriso não esconde dor ou problemas não compartilhados. Um exemplo disso é o ator Robin Williams, que era bem sucedido e sempre parecia alegre nas telas dos cinemas mas tirou a própria vida, mostrando que um semblante feliz pode esconder tristezas.	Ainda que seja controverso, não é impossível chegar-se a um consenso quanto aos sintomas ou a ausência deles. Uma abordagem científica, levada ao conhecimento da sociedade, poderia obter resultados mais eficazes no combate ao suicídio.
Embora não aconteça só com adolescentes, e entre eles que ocorre a maioria dos casos. Haja vista que estes estão passando por uma fase complicada e um turbilhão de emoções. O bullying quase sempre é o motivo do suicídio de jovens. Nessa época amigos e familiares são importantíssimos pois os ajudarão a se sentir acolhidos e amados.	Por serem os jovens os mais atingidos e o bullying estar entres as causas mais citadas, é importante que a escola esteja atenta ao que se passa no seu interior, que trabalhe regras de convivência, de respeito mútuo, respeito à diversidade, e saiba sensibilizar os alunos com relação aos sofrimentos que o bullying pode causar.
Mas o que leva alguém a cometer tal ato? As vezes as pessoas acham que não têm mais opções, se veem sozinhas, o que acaba ser tornando depressão. Geralmente complicações na família, finanças, com os amigos ou na escola. Fazendo com que o indivíduo se sinta inútil neste mundo.	
Logo boas maneiras de prevenir esse mal, seriam: a realização de palestras educativas, dando espaço não só para os especialistas mas também para os alunos expressarem suas emoções, tratamento gratuitos para quem tem esses transtornos ou tendência a tê-los e aconselhamento com pessoas próximas e confiáveis, porque sem, há uma forma de sair de um abusivo emocional.	Mas além de palestras educativas, o currículo escolar deve ser organizado para o respeito à diferença e a sala de aula deve ser um espaço democrático de diálogo, de expressão e participação de todos os alunos.

*

Aluna: Andrea / turma – 3º ano B – nota 8,0 Título: Uma luz no fim do túnel	Proposta de contra-argumentação
O suicídio vem aumentando consideravelmente vem preocupando os especialistas, estáticas mostram que entre os jovens a porcentagem é grande, fatores que propiciam esse ato de desespero, como depressão, problemas sociais e familiar e principalmente o bullying, promovem esse aumento.	Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de suicídios é maior que o número de homicídios: 800 mil suicídios por ano, contra 470 mil homicídios. É a segunda maior causa entre os jovens de 15 a 29 anos. Muitos são por causas tratáveis e, na maioria, são de natureza psiquiátrica e poderiam ter sido evitados com acompanhamento psiquiátrico e psicológico.
Um dos assuntos menos discutido, se torna invisível diante dos olhos de quem não compreende tamanho sofrimento de passar por isso. A sensação aprisionamento, ansiedade, isolamento, pânico são	Embora haja estudos que apontam causas sociológicas, todos os fatores mencionados são de natureza psiquiátrica, o que, segundo especialistas, faz com que o assunto seja tratado de forma

características marcantes de pessoas que gritam por socorro em silêncio, pessoas que precisam ser ouvidas, entendidas e ajudadas.	preconceituosa. Por isso , durante muito tempo, a sociedade evitou falar do assunto. Mas é importante demonstrar que consultar um psiquiatra é uma atitude positiva e que pode salvar vidas.
Por mais simples que seja os motivos que leva uma pessoa a cometer suicídio, deve ser levado a sério, pois tirar a própria vida, não pode ser considerada uma forma de solução para tudo.	Mas é importante considerar que as pessoas não são iguais e reagem de diferentes formas ante aquilo que consideramos simples. Por isso as pessoas ou instituições devem estar atentas e procurar ter as informações adequadas.
Portanto é de extrema necessidade que seja tomada uma atitude para a diminuição dos atos suicidas, falar mais sobre o assunto é fundamental, para que as outras pessoas percebam, quando uma outra pessoa necessita de ajuda. Oferecer ajuda é fundamental, manter restrito o acesso a meios letais, e promover palestras principalmente em escola, para melhor alcance.	Embora no Brasil, segundo o Ministério da Saúde, cerca de 11 mil pessoas suicidem-se por ano, o país não tinha um plano nacional de combate ao suicídio. Só em 2017, lançou uma agenda estratégica de prevenção ao suicídio. Isso porque é signatário do Plano de Ação em Saúde Mental, lançado em 2013 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e tem como meta reduzir em 10% os casos.
	Portanto , é dever do Estado cumprir a meta. Quanto à sociedade, é preciso estar atenta ao cumprimento dessa agenda, tanto no que diz respeito à criação de campanhas quanto na ampliação do acesso às informações e fortalecimentos das instituições de assistência.

*

Aluna: Beatriz / turma – 3º ano C / nota 8,0	Proposta de contra-argumentação
O suicídio é a auto destruição do indivíduo. E falar-se dele, é abrir caminhos para o seu combate, visto a elevação de suicídios entre os jovens. Na maioria dos casos, todos os transtornos inicia-se com a depressão, é necessário estarmos sempre abertos a pequenos sinais que podem salvar uma vida. Como: Isolamentos constantes, a falta do prazer em coisas que antes era algo que o satisfazia. É importante ouvir mais, conhecer mais o “eu” de cada pessoa, além de tudo! E reconhecer que a depressão é uma doença e precisa ser tratada com toda seriedade com psicólogos e caso precise de remédios para dar mais um impulso no tratamento ir em busca de psiquiatras. Para reverter a situação.	Entretanto é necessário ir além disso. Por se tratar de doença com fundo psicológico e psiquiátrico na maioria das vezes, é necessário que a sociedade seja assistida pelo Estado e pelas instituições sociais. É preciso também que se tenha cuidado não só com expressões e termos utilizados ao abordar o tema, mas também com as informações a serem divulgadas, de modo a não alimentar preconceitos e atitudes equivocadas.
Abrir debates em locais educativos como a escola, faculdades, grupos sociais se torna muito importante também, além do conhecimento, os jovens se sentirão mais assistidos.	Nesse sentido , é importante que essas iniciativas e estratégias não sejam apenas eventuais, mas que ocorram com regularidade. Os chamados grupos de risco precisam obter assistência mais eficaz da parte do Estado e das instituições.
fazer campanhas com profissionais da área de saúde mental, propiciando um bom atendimento à população, abrindo rodas de conversas.	
Tudo em prol de levar conscientização e conhecimento para sociedade.	
Portanto , podemos concluir que quanto mais diálogos tivermos a respeito do suicídio, mais teremos uma sociedade livre de preconceitos, julgamentos e mais próximos a solidariedade e cuidado com pessoas que estão doentes, mentalmente.	É dever do Estado e da sociedade atacar as causas e minimizar os efeitos por meio da assistência, do conhecimento e do combate ao preconceito.

Apêndice E: Textos elaborados conforme o esquema proposto

Texto 2	
Esquema 2	Aluna: Mariana / nota 7,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Normalmente, quando falamos de gênero, estamos interpretando como um “sexo”, podendo ser masculino ou feminino. A ideologia de gênero veio para desconstruir esse termo, afirmando que os seres humanos nascem iguais, sendo a definição “masculino” e “feminino” apenas construções sociais. Diante disso, vemos críticos e defensores dessa definição.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = P arg. 1 O texto apresenta uma sequência explicativa sem articuladores textuais.	Uma confusão comum existe entre ideologia e identidade de gênero sendo esta última referente a orientação sexual, uma abrangência destas ideias, colocando o gênero como algo que pode ser mutável e não limitado. Esse debate se intensificou com a possível inclusão desses temas relacionados à identidade de gênero nos planos de educação do país.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = P arg. 2 O texto apresenta mais uma sequência explicativa sem articulador textual e não apresenta dados.	Os críticos acusam esta de servir para doutrinação das crianças, desconstruindo os conceitos de família. Já os defensores alegam que a discussão disso ajuda a diminuir o preconceito e promover uma futura sociedade de igualdade.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = P arg. 3 O texto evidencia que a aluna acredita que há, de fato, doutrinação. Mas apresenta um articulador textual conclusivo.	Portanto , devemos entender que existem aspectos biológicos que não podem ser negados, porém devemos ter cuidado com uma tentativa de doutrinação, estando sempre cientes dos nossos papéis em sociedade, e respeitando o próximo independente das diferenças, e esse respeito deve ser colocado em prática através das mídias sociais, e palestras nas escolas.

*

Texto 3	
Esquema 2	Aluna: Andrea / nota 7,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Ideologia de gênero para os críticos em geral dá ideia de que os gêneros são, na realidade uma construção social, ou seja, é a definição de que os seres humanos tendem a ser todos “iguais”, porém a sociedade interfere diretamente na escolha do gênero.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = P arg. 1 Não há	Com a disseminação do conhecimento sobre ideologia de gênero, os críticos acusam a respeito de doutrinação das crianças, desconstruindo os tradicionais conceitos de família, principalmente aqueles baseados em preceitos religiosos.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = P arg. 2	No Brasil, o debate sobre a “ideologia de gênero” se intensificou, com a estruturação do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste caso a proposta do Ministério da Educação (MEC) era incluir temas relacionados a ideologia de gênero nas escolas.
Conclusão (nova tese + proposta de	Em suma, podemos respeitar a todos independente de suas

intervenção) = P arg. 3	opção sexual, aceitando as diferenças. Sabendo a existência dos aspectos biológicos e os aspectos criados no decorrer da vida social, compreender as escolhas pessoais, prometendo a conscientização.
-------------------------	---

*

Texto 4	
Esquema 2	Aluna: Carolina / nota 6,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Ideologia de gênero A ideologia de gênero pretende desconstruir a família e os vínculos existentes dentro dela. Esse é o conceito que se tem a priori diante dessa situação, porém, é evidente que é uma ideia rasa, superficial e além do mais sem fundamento.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = P arg. 1	No entanto, podemos perceber como o assunto ainda é um “tabu” e merece ser debatido, já que sobre o mesmo não há tanta informação devida o que acaba ocasionando nas chamadas “fake News” que é a propagação de informações enganosas.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = P arg. 2	Segundo o site de informação “Guiame” a ideologia de gênero aumento em 500% os conflitos psicológicos em crianças, esse conflito interno pode leva ao descobrimento de si mesmo, essa dúvida gerada pode trazer muitas respostas a essas crianças. O considerado maior filósofo de todos os tempos Sócrates dizia: Só sei que nada sei. De forma análoga podemos dizer que as pessoas nunca sabem tudo sobre si, então só os resta questionar para conseguir tal informação.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = P arg. 3	Ideologia de gênero não é algo que veio para destruturar as famílias brasileiras, mas sim trazer clareza sobre si. Cabe ao Estado em parceria com o Ministério da Educação conscientizar toda a população através do colégio que é uma das maiores instituições civilizadas.

*

Texto 5 / Aluna: Cristina / nota 5,0	
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Título: Respeito acima de tudo Segundo o papa Francisco, hoje ensinam as crianças que estão na escola que cada um pode escolher seu sexo, que ensinam isto por causa de dinheiro e que é algo terrível.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 1	Esse conceito equivocado da suma pontificia mostra como a ideologia de gênero ainda tem muito que ser discutida. Uma vez que alguns indivíduos podem não se identificar com o sexo em que nascem.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 2	Ademais, dados do G1, plataforma digital da Rede Globo de televisão informam que o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Uma estatística alarmante, pois, em pleno século XXI ainda nos deparamos com preconceitos dos tempos mais remotos de nossa existência.

Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = Procedimento argumentativo 3	Logo, ideologia de gênero é um assunto controverso que precisa ser debatido. Cabe às escolas e à família a educação sexual de acordo com a faixa etária das crianças e, ao Estado por meio da lei, assegurar que as agressões ao LGBTQ+ sejam punidas. Somente assim viveremos em uma sociedade que respeita as peculiaridades de cada um.
---	--

*

Menor desempenho	
Texto 2	Aluno: Adelmo / nota 5,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	A ideologia de gênero não corresponde apenas a uma natureza fixa que torna alguns seres humanos homens e a outros mulheres. Mas que cada indivíduo deve construir sua identidade, isto é, seu gênero ao longo da vida.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = P arg. 1 Sequência explicativa com conectivo conclusivo.	Portanto, “homem e mulher” seriam apenas papéis sociais flexíveis, que cada um representaria como e quando quisesse, independentemente do que a biologia determine como tendências masculinas e femininas.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = P arg. 2	Segundo as pesquisas mostram que as pessoas que optam por esse caminho a maioria delas escolhem seu gênero ao longo da vida, porque quando se olham no espelho não se identifica naquele corpo, isso, faz com que as pessoas troquem de gênero
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = P arg. 3 Não preenche os requisitos de uma conclusão formal.	Com a ideologia de gênero faz com que homens e mulheres heterossexuais, homossexuais, lésbicas, bissexuais sejam apenas comportamento sexual produto da escolha de cada pessoa, liberdade que todos os demais devem respeitar.

*

Menor desempenho	
Texto 3	Aluno: Catarina / nota 5,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	ideologia de gênero A ideologia de gênero é uma expressão usada pela sociedade da ideia de que os gêneros são na realidade construções sociais consiste na ideia que os seres humanos nascem iguais tendo como uma definição sexos apenas o masculino e feminino. Por diversas razões primeiro porque não se trata de uma ideologia o reconhecimento do caráter social os diferentes forma de organizar fatores diversos em cada sociedade.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = P arg. 1	No entanto pela sociedade tradicionalmente costuma corresponder ao órgão sexual que o indivíduo nasceu mas de acordo com identidade de gênero o fato determinado pessoas ter nascido com o órgão sexual masculino não faz com essa se identifique obrigado se reconhecer como um homem.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = P arg. 2	No entanto os defensores do chamado ideologia alega que política que o produto visa e reforça a necessidade para que seja discutido a questão a ideologia de gênero nas escolas ajudando a diminuir o preconceito em busca de igualdade na sociedade entre as pessoas. A importante luta pela inclusão é bastante conhecida por

	exemplo como campanha publicitária sobre proteção da diversidade para os direitos na democracia.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = P arg. 3	

*

Menor desempenho	
Texto 5	Aluna: Isabel / nota 4,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Deus nos criou seres unicos Genero “e” sexo são sinônimos ou dizem respeito a realidades diferentes não é muito difícil encontrar os dois termos sendo usados de modo correlato, embora possuam sentidos completamente distintos.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = P arg. 1	
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = P arg. 2 Sequências explicativas	O significado gênero flexão pela qual se exprime o sexo dos seres divisão da família botânica e zoológica nas artes, cada categoria por que se classifica uma obra levando em conta seu estilo tecnica e natura. Sexo conjunto de caracteres segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea conjunto de pessoas com a mesma se refere á geração os órgãos sexuais, ideologia ciência que estuda a formação das ideias modo de pensar que caracteriza uma época ou situação historica.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) = P arg. 3 Não há uma nova tese, mas uma reafirmação da primeira	A ideologia de gênero vêm para confundir as pessoas da sua própria natureza, ela vêm defender que o homem poder ser mulher, e a poder ser homem ou o que quiser ser, sem preconceito Deus não errou quando nós fez seres únicos o meu Deus nunca erra.

*

Menor desempenho	
Texto 4	Aluno: Saulo / nota 5,0
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Diversidade de gênero em questão no Brasil Na contemponridade tem-se discutido, Acerca da diversidade de genero no Brasil. Dessa forma, percebeu-se que as pessoas podem se identificar não apenas como homem ou mulher mas sim da maneira a qual melhor lhe representa.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 1	Nesse contexto, há dois fatores que não devem ser negligenciado: A resistência do pais em discutir questão relacionadas a endentidade de genero e o preconceito sofrido por esses individuo.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 2	Em primeira analise, Cabe ressaltar que no Brasil, Ainda há rejeição aos debates sobre essa tematica, em virtude de uma Sociedade ligada em sua maioria, ao

	cristianismo, o qual afirma dogmas de cunho intolerante as diferenças endentitárias como os transgeneros, por exemplo. Por conseguinte, esses cidadão Vem-se, incluindo socialmente uma vez que não há muitas políticas Públicas que ampare essa parcela da população. Alem disso, convém frisar que segundo o grupo gay da Bahia, O Brasil é o país que mais mata travesti e transexuais no mundo em razão do preconceito que permeia os brasileiros como resultado pessoas. São duramente humilhados, espancados e em casos extremos, são mortas em termos da descamação, por não sí encaixa no padrão normativo de endentidade de genero imposta pelo Corpo social.
Conclusão (nova tese + proposta de intervenção) =P arg. 3	Portanto, medidas São necessaria para resolver o empasse Como disse o filosofo Emanuel Kant: “O ser humano é aquilo que a educação faz dele”. É emprecidível que o ministro da Educação eleva a carga horária das aulas de Sociologia. Com o proposito de ampliar as discussão. Sobre o assunto. Com jovens e crianças tudo em vista a diminuição do preconceito entre gerações leitoras.

Apêndice G: Exemplos de trabalhos utilizando modelos

Modelo de transformação (trecho de uma das redações analisadas)	
Aluno: “Muitos lhe atribui um conceito equivocado.”	Professor: Muitos lhe atribuem um conceito equivocado.
Modelo de repetição	
Professor: Muitos lhe atribuem um conceito equivocado.	Aluno: Muitos lhe atribuem um conceito equivocado.

O trabalho também pode ser com relação aos processos coordenativos e subordinativos. Pode-se começar pela coordenação de termos dentro de frases e orações:

Queremos um mundo	melhor,
	mais humano e
	mais igualitário

Pode-se trabalhar a partir de um mesmo enunciado, mas estabelecer opções de relações tanto coordenativas quanto subordinativas:

A mulher realizou todos os sonhos	mas não estava feliz
	por isso estava feliz
	e feliz
	portanto estava feliz
	mesmo assim estava infeliz

Também é possível trabalhar subordinação a partir das orações, sem que os alunos tenham de classificá-las, mas que possam perceber as funções que exercem na construção do texto:

Função completiva	
Penso	que serei aprovado
	se serei aprovado
	em como serei aprovado
Função circunstancial	
O menino gritou	até passar mal
	tanto que passou mal
	enquanto esperava por socorro
Função relativa	
O menino	que gritou correu
	cujo grito foi ouvido correu
	que correu gritou

O uso dos conectivos para completar/ligar enunciados 1

Modelo de completar/ligar enunciados	
Conjunção	
Cantava ____ dançava	Cantava e dançava.
Não só cantava ____ dançava	Não só cantava, mas também dançava.
Dançou, cantou e ____ declamou.	Dançou, cantou e, além disso, declamou.
	Dançou, cantou e ainda declamou.
Disjunção	
Você vai ____ não vai ao cinema?	Você vai ou não vai ao cinema?
Contração	
Estudou muito ____ não logrou êxito	Estudou muito, mas não logrou êxito.
____ tendo estudado muito, não logrou êxito.	Mesmo tendo estudado muito, não logrou êxito.
____ tenha estudado muito, não logrou êxito.	Embora tenha estudado muito, não logrou êxito.

O uso dos conectivos para completar/ligar enunciados 2:

Modelo de completar/ligar enunciados	
Conjunção	
Cantava ____ dançava	Cantava e dançava.
Não só cantava ____ dançava	Não só cantava, mas também dançava.
Dançou, cantou e ____ declamou.	Dançou, cantou e, além disso, declamou.
	Dançou, cantou e ainda declamou.
Disjunção	
Você vai ____ não vai ao cinema?	Você vai ou não vai ao cinema?
Contração	
Estudou muito ____ não logrou êxito	Estudou muito, mas não logrou êxito.
____ tendo estudado muito, não logrou êxito.	Mesmo tendo estudado muito, não logrou êxito.
____ tenha estudado muito, não logrou êxito.	Embora tenha estudado muito, não logrou êxito.

ANEXOS

Anexo A: Plano de Curso do Centro de Ensino Médio I

C.E. Médio I / Componente curricular: Língua Portuguesa / Série: 3º ano / Prof.ª Violeta					
PERÍODO	APRENDIZAGENS	CONTEÚDOS BÁSICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FORMA	INSTRUMENTOS
1º	Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social; Retirar as ideias fundamentais do texto; Usar o dicionário; Levantar hipóteses quanto ao sentido de uma palavra com base na sua estrutura e no contexto em que se encontra; Compreender os elementos que constituem a estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo; Identificar, em redações, os elementos estruturais do texto dissertativo-argumentativo básico; Apontar aspectos estruturais e linguísticos que caracterizam o texto de divulgação científica. Identificar os aspectos gramaticais e semânticos que caracterizam o período composto por coordenação e subordinação; Empregar as conjunções como elemento de coesão e para obter efeitos de sentido almejados; Apontar as condições	Leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros; A estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo; O texto de divulgação científica; O período composto por coordenação; O período composto por subordinação; O emprego das conjunções como elemento de coesão e coerência; O Pré-Modernismo no Brasil: contexto, características, autores e obras; A Semana de Arte Moderna; As correntes de vanguarda; O primeiro momento do Modernismo brasileiro: autores, obras e características; O Modernismo em Portugal, a poesia ortônima de Fernando Pessoa e o fenômeno da heteronímia.	Leitura e análise de textos; Propor situações problema envolvendo dados da realidade vivenciadas pelos alunos em suas práticas sociais relacionando-os com os assuntos abordados; Aula expositiva dialogada; Elaboração de esquemas e planejamento de texto; Leitura de textos que envolvam os alunos.	Produção de textos; Elaboração de trabalhos escritos e orais; Leitura de obras literárias; Autoavaliação.	Atividades individuais e em grupo; Provas escritas; Seminários; Produção textual.

	históricas, culturais e sociais que determinaram as condições para o surgimento do momento literário estudado; Identificar, em textos da época, aspectos do momento literário em questão; Empregar a literatura como ferramenta para compreender o mundo, as relações sociais, políticas e desenvolver senso crítico.				
2º	Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social; Retirar as ideias fundamentais do texto; Fazer uso de ressalvas em textos dissertativos-argumentativos Empregar estratégias argumentativas convincentes em textos dissertativos-argumentativos; Diferenciar os tipos de orações subordinadas com base em critérios gramaticais e semânticos; Identificar e classificar as orações subordinadas adjetivas; Identificar e classificar as orações subordinadas substantivas; Identificar e classificar as orações subordinadas	Leitura e interpretação de texto; O esquema básico da dissertação acrescido do parágrafo de ressalva; Estratégias argumentativas; Como planejar um dissertativo-argumentativo; O artigo de opinião; Orações subordinadas adjetiva; Orações subordinadas adverbiais; Orações subordinadas substantivas; O pronome relativo como elemento de coesão e coerência textual; O segundo momento do Modernismo brasileiro: contexto, autores e obras.	Leitura e análise de textos; Propor situações problema envolvendo dados da realidade vivenciadas pelos alunos em suas práticas sociais relacionando-os com os assuntos abordados; Aula expositiva dialogada; Elaboração de esquemas e planejamento de texto; Leitura de textos que envolvam os alunos.	Produção de textos; Elaboração de trabalhos escritos e orais; Leitura de obras literárias; Autoavaliação.	Atividades individuais e em grupo; Provas escritas; Seminários; Produção textual.

	adverbiais; Apontar as condições históricas, culturais e sociais que determinaram as condições para o surgimento do momento literário estudado; Identificar, em textos da época, aspectos do momento literário em questão; Empregar a literatura como ferramenta para compreender o mundo, as relações sociais, políticas e desenvolver senso crítico.				
3º 3º 3º	Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social; Retirar as ideias fundamentais do texto; Estabelecer relação de causa e consequência empregando os conhecimentos gramaticais; Identificar os recursos linguísticos que caracterizam o texto jornalístico; Apontar as condições históricas, culturais e sociais que determinaram o surgimento do momento literário estudado; Identificar, em textos da época, aspectos do momento literário em questão; Empregar a literatura como ferramenta para compreender o mundo, as relações	A relação de causa e consequência em textos dissertativo-argumentativos; Planejamento de texto dissertativo-argumentativo; O texto jornalístico; Regência nominal; Regência verbal; Concordância nominal; Concordância verbal; Crase; Terceiro momento do Modernismo no Brasil.	Leitura e análise de textos; Propor situações problema envolvendo dados da realidade vivenciadas pelos alunos em suas práticas sociais relacionando-os com os assuntos abordados; Aula expositiva dialogada; Elaboração de esquemas e planejamento de texto; Leitura de textos que envolvam os alunos.	Produção de textos; Elaboração de trabalhos escritos e orais; Leitura de obras literárias; Autoavaliação.	Atividades individuais e em grupo; Provas escritas; Seminários; Produção textual.

	sociais, políticas e desenvolver senso crítico.				
4º	Utilizar a língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista as variedades linguísticas e a prática social;	O relato pessoal; A escrita literária; Colocação pronominal; Funções da linguagem; Figuras de linguagem; O Pós-Modernismo no Brasil; Tendências contemporâneas na literatura brasileira.	Leitura e análise de textos; Propor situações problema envolvendo dados da realidade vivenciadas pelos alunos em suas práticas sociais relacionando-os com os assuntos abordados; Aula expositiva dialogada; Elaboração de esquemas e planejamento de texto; Leitura de textos que envolvam os alunos.	Produção de textos; Elaboração de trabalhos escritos e orais; Leitura de obras literárias; Autoavaliação.	Atividades individuais e em grupo; Provas escritas; Seminários; Produção textual.
4º	Identificar os recursos linguísticos que caracterizam o relato pessoal; Produzir relato pessoal; Identificar os recursos linguísticos que caracterizam a linguagem literária; Produzir pequenos textos literários; Retirar as ideias fundamentais do texto; Posicionar o pronome oblíquo átono com correção gramatical; Identificar a função da linguagem predominante em um texto; Identificar figuras de linguagem em pequenos trechos; Apontar as condições históricas, culturais e sociais que determinaram as condições para o surgimento do momento literário estudado; Identificar, em textos da época, aspectos do momento literário em questão; Empregar a literatura como ferramenta para compreender o mundo, as relações sociais, políticas e desenvolver senso crítico.				

Anexo B: Plano de Curso do Centro de Ensino Médio II

CENTRO DE ENSINO MÉDIO II COMPONENTE CURRICULAR: GRAMÁTICA/LITERATURA ETAPA DE ENSINO: ENSINO MÉDIO ANO/SÉRIE: 3ª CARGA HORÁRIA: 160 H PROFESSORA: CLARICE PLANO DE ENSINO ANUAL – 2018				
APRENDIZAGENS BÁSICAS	CONTEÚDOS BÁSICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FORMA	INSTRUMENTOS
- Utilizar a Língua Portuguesa para compreensão de textos orais e escritos, tendo em vista a prática social, considerando as condições de produção dos discursos. - Analisar, interpretar os recursos expressivos da linguagem, observando textos e seus contextos, bem como refletir sobre as formas de constituição do imaginário coletivo nas produções literárias. - Utilizar os conhecimentos sobre o sistema linguístico tendo em vista o funcionamento da linguagem verbal nas práticas de compreensão de textos orais e escritos.	- Estudo de textos da literatura brasileira com foco nos autores: . pré-modernistas; . modernistas; . pós-modernistas; - Contribuições das vanguardas europeias para renovação das artes no Brasil; - Estudo de textos da literatura portuguesa e literaturas africanas de língua portuguesa. - Aspectos da Literatura Maranhense; - Concepções artísticas e construção de textos literários observando o uso das figuras de estilo; - Fruição, apreciação e reflexão sobre o texto literário. - Estudo de textos literários, jornalísticos e científicos com foco nas práticas de uso da língua (ortografia, acentuação, pontuação) - Morfossintaxe:	- Propor situações problema levantando dados da realidade vivenciada pelos alunos nas suas práticas sociais relacionando-os com o assunto abordado; - Exposição dialogada; - Leitura e análise de textos; - Roda de leitura; - Orientação para elaboração de síntese pelos alunos; - Leitura e análise de texto literário em prosa; - Leitura e interpretação de textos poéticos; - Organização de Sarau Literário.	- Apresentação de trabalhos escritos e orais; - Autoavaliação; - Observação em sala do nível de inferências dos alunos; - Produções individuais e em grupo; - Realização de debates com foco nos assuntos pesquisados em jornais e revistas. - Exposição de textos. - Realização de Sarau - Aplicação de atividades com uso de recursos tecnológicos; - Realização de processos interativos sobre assuntos estudados em sala; - Elaboração de textos literários.	- Seminário; - Provas escritas; - Ficha de Registro - Debates. - Resenha sobre textos literários; - Sarau: poesia e música; - Ficha de observação; - Pannel.

	.período composto por subordinação: orações sub. Substantivas, adjetivas e adverbiais; .período composto por coordenação; -Uso e reflexão da língua na construção do texto: .concordância nominal e verbal; .regência verbal e nominal; .crase; .colocação pronominal;			
--	--	--	--	--

Anexo C: Textos sobre Suicídio produzidos pelos alunos do Centro de Ensino Médio II

Suicídio por opaco gostei!

Dor, desespero, angústia são umas as ameaças que muitas vezes levam uma pessoa a cometer suicídio. Como nos jovens vítimas mais recentes, por estarem se-
postas a mudanças e problemas, e quando um como
tentarem tirar a própria vida. É a esse "mal do século"
que devemos nos informar para que não sejamos mais uma
vítima.

A juventude é marcada por mudanças cruciais na
vida do indivíduo. Comportamento, relacionamentos, mudanças
fixas são fatores que influenciam muito a vida dos ado-
lescentes. É dessa busca interminável para se "encaixar" no
que a sociedade impõe, pode-se gerar distúrbios, transtornos e
até mesmo depressão.

A escola torna-se o lugar mais influente na vida de jo-
vens, e por esse motivo pode gerar tanto o ambiente para a
prática de bullying, cyberbullying, isolamento social. Somando
estes fatores ao fato de que muitas vezes as relações familia-
res não são saudáveis, encontramos os motivos apontados co-
mo fatores que levam ao suicídio entre os jovens.

Em vista disso, são necessárias medidas para nos
ajudar e combater estes problemas que rodeiam os jovens,
como palestras nas escolas quanto à importância e preserva-
ção da vida; disponibilidade de psicólogo e psicopedagogo
à disposição dos alunos; orientação quanto à observação de
comportamento anormal de alguns jovens; aproximação e con-
tato por parte dos pais quanto à vida dos filhos. É im-
portante que o jovem se sinta compreendido e protegido, pois o suicídio
é a pior opção.

No século XXI, o suicídio é um dos principais problemas que o Brasil é convidado a combater. Por um lado vemos o filme "Os 13 motivos" e de outro lado o mesmo ser tratado como tabu. Quais são as causas desse problema?

Na série americana 13 reasons why?, conhecemos a personagem Hannah uma adolescente que sofre bullying no colégio, tal motivo a levou a cometer suicídio. Saída do mundo animado, gráfico e partindo para vida real, a realidade não é tão distante, é dos cotidianos de muitos jovens através de notícias que jovens se suicidam por conta do bullying.

O grande sociólogo Emile Durkheim escreveu o livro suicídio onde ele fala sobre vários tipos de suicídios, um deles é: anômico e egoísta. O egoísta é quando ocorre o suicídio por problemas que a pessoa se vê encurralada sem saída, às vezes por visões até por frustrações. O anômico resulta de alguma crise como a crise de 1929. Pessoas cometem suicídios também para entrar em alguma organização, (como) ou grupo como os homens bombas.

No Brasil os números de suicídios tem crescido como diz a fonte BBC Brasil, muitas pessoas tem acesso fácil a armas, alguém que esteja passando (passa) por algum problema vai usar uma arma para se fuzicar, os medicamentos não recomendados também pode causar dependência o suicídio não pode ser ignorado.

Em suma, o Estado com seu caráter socializante, juntamente com o Ministério da Educação (MEC) ^{criando a rede} organiza palestras e pesquisas com os alunos (afim) de combater o bullying escolar. A família como a primeira educadora pode acompanhar os seus filhos e com parceria com a (escola) algumas instituições religiosas promovem eventos que unam pessoas para combater suicídios.

Assim
melhor a
conclusão.

Sempre há uma saída *Costa*

Na série 13 reasons why, produzida pela plataforma digital Netflix é perceptível as causas que levam uma pessoa a cometer suicídio. Na trama Hannah Baker, uma adolescente de dezesseis anos se mata após sofrer bullying, abuso, perda dos amigos e falta de orientação de um adulto responsável.

O suicídio é um tema muito controverso, e diverge opiniões pois muitos ainda pensam que um ser humano não escapa dos seus problemas não compartilhados. Um exemplo disso é o ator Robin Williams, que era bem sucedido e sempre parecia alegre nas telas das cinema, mas tirou a própria vida, motivando que, um semblante feliz pode esconder tristezas.

Embora não aconteça só com adolescentes, e entre eles que ocorre a maioria dos casos. Há a vista que estes estão passando por uma fase complicada e um turbilhão de emoções. O bullying quase sempre é o motivo do suicídio de adolescentes. Nessa época amigos e familiares são importantes, mas pois os ajudam a se sentir acolhidos e amados?

Mas o que leva alguém a cometer tal ato? Às vezes as pessoas acham que não têm mais opções, se veem sozinhas, o que acaba se tornando depressão. Geralmente complicações na família, finanças, com os amigos ou na escola. Fazendo com que o indivíduo se sinta inútil neste mundo.

Por isso muitos de prevenir esse mal, teriam a realização de palestras educativas, dando espaço não só para especialistas mas também para os alunos ~~sempre~~ expressarem suas emoções, tratamentos gratuitos para quem tem esses transtornos ou tendência a tê-los e aconselhamento com pessoas próximas e confiáveis, porque sim, há uma forma de sair de um abismo emocional.

Uma luz no fim do túnel *gostei*

O suicídio vem aumentando consideravelmente, um preocupando os especialistas, estatísticas mostram que entre os jovens a percentagem é grande, fatores que propiciam esse ato de desespero, como depressão, problemas sociais e familiares e principalmente o bullying, promovem esse aumento.

Um dos assuntos menos discutido, se torna invisível diante dos olhos de quem não compreende tamanho problema de passa por isso. A pessoa é oprimida, medo, ansiedade, solidamente, pânico são características marcantes de pessoas que gritam por socorro em silêncio, pessoas que precisam ser ouvidas, entendidas e ajudadas.

Por mais simples que seja as razões que leva uma pessoa a cometer suicídio, deve ser levado a sério, pois tirar a própria vida, não pode ser considerada uma forma de solução para tudo.

Portanto é de extrema necessidade que seja tomada uma atitude para a diminuição dos atos suicidas, falar mais sobre o assunto é fundamental, para que as outras pessoas possam, quando uma entre pessoas necessita de ajuda, a pessoa a ajuda é fundamental, mantendo o respeito e dando o melhor de si, e promover palestras principalmente em escola, para melhor alcançar.

O Suicídio é a auto destruição do indivíduo. É falar sobre dor, e abrir caminhos para o seu caminhar, visto a elevação de suicídios entre os jovens. Na imaturidade dos casos, todos os transtornos inicia-se com a depressão, e necessariamente estamos sempre abertos a pequenas coisas que podem salvar uma vida. Porém: todos os dias, a falta de prazer em coisas que antes era algo que o satisfazia. É importante ouvir, ouvir, ouvir, ouvir. Ouvir de cada pessoa, além de tudo! E reconhecer que a depressão é uma doença e precisa ser tratada com toda seriedade com psicólogos e caso precise de remédios para dar um impulso no tratamento de ir em busca de psiquiatras. Para superar a situação.

Além de debates em locais educativos como a escola, faculdades, grupos sociais se torna muito importante também, além de conhecimento, os jovens se sentirão mais assistidos.

Fazer campanhas com profissionais da área de saúde mental, proporcionando um bom atendimento à população, abrindo redes de convívios.

Tudo em prol de levar conscientização e conhecimento para sociedade.

Portanto, podemos concluir que quanto mais diálogos tivermos a respeito de suicídio, mais teremos uma sociedade livre de preconceitos, julgamentos e mais próxima a solidariedade e unidade com as pessoas que estão doentes mentalmente.

Há alguns momentos que pode ser usada para ajudar milhares de jovens que estão com transtorno mental, um modo que possa ajudar não cometer suicídios.

Podemos ver hoje nas jornais e internet e até mesmo em televisão caso de pessoas que possuem alguns problemas na família ou até no trabalho por não saber lidar com esses problemas acaba se suicidando por não ter a opção de uma alternativa e da sua vida. Pessoas que estão morrendo são jovens entre 15 e 29 anos de idade.

Por tanto é importante para prevenir o suicídio entre os jovens no Brasil é importante e necessário que as escolas busquem maneiras para prevenir a ajuda com ajuda psicológica e também outros momentos sociais entre as comunidades. Para buscar muitos sobre assuntos para ajudar todos.

Também é muito importante sobre as famílias que estão relacionadas a esse comportamento que possa ter um conhecimento e fazer uma sua própria vida que ninguém vai abusar de suicídio.

sendo assim

70000

Como a multiplicação de uma função por uma

Apesar de não existir um conceito único sobre a forma "suicídio" ritual.

definidos mais profundamente que acabam por caracterizá-lo.

Suicídio é uma base constituída de uma longa depressão que atinge profundamente

Imante com os Jellies que passam por algumas dificuldades, ou problemas em sua vida.

Toda vida esse tipo de situação e algo sentimental ou familiar.

As vezes a Mutilação das Pessoas
que eles ama acabam ficando com o

Exercícios Propostos para a Prova de Matemática

Atualmente os números de suicídios
estão em 18,1 em 100.000, com 11,1 em 100.000.

tandul edda kuz, mas, mutan dan

ta qui, alguns dizem jeans íntimo

Meios para prevenir o suicídio

Depressão é um assunto no qual poucas pessoas se atrevem para falar e no século XXI, o número de pessoas com sintomas de depressão, esquizofrenia e outros transtornos mentais tem aumentado.

Segundo algumas pesquisas o suicídio tem aumentado em jovens entre 15 a 29 anos. Muitas das vezes o ato é ligado devido a problemas pessoais, bullying, preconceito contra jovens gays ou até mesmo problemas financeiros.

Caso alguém conheça uma pessoa que sofre algum transtorno mental ou até mesmo de humor aflicta com conselhos ou lutando-a em um profissional, não exclua isto salvando a vida de quem sofre com pensamentos suicidas, problema que não tratado imediatamente pode ter um resultado fatal.

Como Para Prevenir o Suicídio entre Jovens no Brasil

O Suicídio no Brasil é um dos temas muito debatido pelas escolas, mencionando jovens que acabam a morte. Principalmente sofre com transtorno psicológico causados uma mudança de vida. Sem saber de onde assumir a responsabilidade para tomar uma atitude que não talvez tome um erro ou uma atitude fatal.

A conscientização sobre o Suicídio, apesar de ser um dos principais pontos de morte no mundo todo é a presença de um transtorno mental. Essa situação é uma crise que pode ser resolvida, muito importante, uma situação para a qual não se vê saída da pessoa. Deixando tanto que cause morte.

O Brasilamento da mente é um com o acompanhamento de uma pessoa experiente ou pai, mãe ou quem for. Pensando pelo problema e conseguindo uma cura. O impulso da pessoa humilha tornando uma maior possibilidade de comunicação para cura do jovem.

Para a prevenção do Suicídio entre adolescentes que sofrem bullying por serem gays ou qualquer outro tipo de sexo o incentivo diário o contato para sobre vivência, as instituições formam um suporte de todos os formas que se forem implementadas.

Anexo D: Textos sobre Ideologia de Gênero produzidos pelos alunos do Centro de Ensino Médio II

80
Começando a ideologia de gênero
A ideologia de gênero é uma doutrinação filosófica onde visa mudar nossa concepção sobre homem e mulher. Como uma forma de revolução sexual.
Porém essa visão é ignorante e nos mostra o quanto esse assunto precisa ser debatido para gerar conhecimento para o harmônio sem uma visão preconceituosa.
Devemos frisar que segundo o grupo gay da Bahia, O Brasil é o país que mais mata travesti e transexuais no mundo, em razão do preconceito e a intolerância por não se encaixarem em padrões sociais. É importante para a sociedade.
A ideologia de gênero invade mas é do que uma identificação do indivíduo tanto no sexo feminino, quanto no masculino. Pois não nascemos prontos, nos tornamos aquilo que desejamos ser. E a escolha de cada indivíduo precisa ser respeitada.
Nesse contexto medidas são necessárias para combater a discriminação, ampliar as discussões fora e dentro da escola com campanhas (socio-educativas) tendo em vista o combate da cultura do ódio sobre esse assunto.
A atuação do governo federal também se faz importante para promover políticas públicas de cunho inclusivo para essa classe, visando a inclusão.

Normalmente, quando falamos de gênero, esta-
mos interpretando como um "sexo", podendo ser masculi-
no ou feminino. A ideologia de gênero visa para desconstruir
esse termo, afirmando que os seres humanos nascem iguais,
sendo a diferença "masculino" e "feminino" apenas construí-
das socialmente. Diante disso, vemos críticas, diferenças de
percepção.

Uma confusão comum existe entre ideologia e
identidade de gênero onde esta última refere-se a ques-
tão sexual, uma abrangência destas ideias, educando
o gênero como algo que pode ser mutável e não limitado.
Esse debate se intensificou com a possível inclusão de
temas relacionados à identidade de gênero nos planos de
educação do país.

Os críticos acusam isto de ser ruim para
doutrinação das crianças, desconstruindo os conceitos de fa-
mília. Já os defensores alegam que a discussão disso
ajuda a diminuir o preconceito e promover uma futura
sociedade de igualdade.

Portanto, devemos entender que existem aspectos
ideológicos que não podem ser negados, porém devemos ter
cuidado com uma tentativa de doutrinação, estando sem-
pre cientes dos nossos papéis em sociedade, e respeitando
o próximo independentemente das diferenças, e um
respeito deve ser educado em prática através das mí-
dias sociais, e palestras nas escolas.

Ideologia de gênero para os críticos em
geral é a ideia de que os gêneros são uma
realidade como a constituição social, ou seja,
é a definição de que os seres humanos têm
de ser todos "iguais", porém a sociedade
de interfere diretamente na escolha do gênero.

Com a disseminação do conhecimento
sobre a ideologia de gênero, os críticos acusam
a respeito de doutrinação das crianças,
desconstruindo os tradicionais conceitos
de família, principalmente aqueles basea-
dos em preceitos religiosos.

No Brasil, o debate sobre a "ideologia
de gênero" se intensificou, com a estrutura-
ção do Plano Nacional de Educação (PNE).
Neste caso a proposta do Ministério da Educa-
ção (MEC) usa muitos termos relacionados
a ideologia de gênero nas escolas.

Em suma, podemos ressaltar a todos
independente de sua opção sexual, aceitar
as diferenças. Sabendo a existência dos
aspectos ideológicos e os aspectos ligados no
desenvolvimento da vida social, compreendemos as
necessidades pessoais, promovendo a conscientização.

Tema: Ideologia de gênero

A ideologia de gênero pretende desconstruir a família e os vínculos existentes dentro dela. Esse é o conceito que se tem a priori diante dessa situação, porém, é evidente que é uma ideia rasa, superficial e além do mais sem fundamento.

No entanto, podemos pensar, como o assunto ainda é um "tabu" e merece ser debatido, já que sobre o mesmo não há tanta informação devido ao que acaba ocasionando nas chamadas "fake news" que é a propagação de informações enganosas.

Segundo o site de informação "Quiami" a ideologia de gênero aumentou em 500% os conflitos psicológicos em crianças, esse conflito interno pode levar ao descobrimento de si mesmo, uma dúvida queada pode trazer muitas ~~respostas~~ respostas a essas crianças. O considerado maior filósofo de todos os tempos Sócrates dizia: Só sei que nada sei. De forma análoga podemos dizer que as pessoas nunca sabem tudo sobre si, então só os resta questionar para conseguir tal informação.

Ideologia de gênero não é algo que veio pra destruir as famílias brasileiras, mas sim trazer clareza sobre si. Cabe ao Estado em parceria com o Ministério da Educação conscientizar toda a população através do colégio que é uma das maiores ~~das~~ instituições civilizadas.

Respeito acima de tudo

Segundo o papa Francisco, hoje ensinam as crianças que estão na escola que cada um pode escolher seu sexo, que ensinam isto por causa de dinheiro e que é algo terrível.

Esse conceito equivocado do sumo pontífice mostra como a ideologia de gênero ainda ~~é um~~ tem muito que ser discutida. Uma vez que alguns indivíduos podem não se identificar com o sexo em que nascem.

Ademais, dados do G1, plataforma digital da Rede Globo de televisão informam que o Brasil é o país que mais mata transtidos e transexuais no mundo. Uma estatística alarmante, pois, em pleno século XXI ainda nos deparamos com preconceitos dos tempos mais remotos de nossa existência.

Por fim, ideologia de gênero é um assunto controverso que precisa ser debatido. Cabe à escola e à família a educação sexual de acordo com a faixa etária das crianças e, ao Estado por meio da lei, assegurar que as agressões a LGBTQ+ sejam punidas. Somente assim viveremos em uma sociedade que respeita as peculiaridades de cada um.

Idiologia de gênero

A ideologia de gênero pode destruir a família tradicional. dizem pensam as pessoas que nada conhece sobre o assunto, atribuindo que a ideologia de gênero pode desconstruir a família tradicional (pai, mãe e filhos). Pensam além disso, que as diferenças de gênero, agir e valorizar o si mesmo não são produto da cultura de um país e de uma época determinados que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características.

No entanto esse é um assunto a ser falado e discutido, pois muitos lhe atribui um conceito equivocados, o que mostra o quanto este assunto precisa ser conhecido. Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatómicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico, 98% dos meninos e 88% das meninas confundem com seu gênero aceitam o seu sexo biológico naturalmente ao passar pela puberdade. Assim é importante destacar que a implantação da ideologia de gênero na educação brasileira poderá levar os meninos à "disforia de gênero", transtorno raro e que merece atenção e

Ideologia de gênero ANDERSON

A ideologia de gênero quer destruir a família tradicional. dizem pensam as pessoas que nada conhece sobre o assunto, atribuindo que a ideologia de gênero quer desconstruir a família tradicional (pai, mãe e filhos). Pensam além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmo não são produto da cultura de um país e de uma época determinadas que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características.

No entanto esse é um assunto a ser falado e discutido, pois muitos lhe atribui um conceito equivocado, o que mostra o quanto este assunto precisa ser conhecido. Os propagandistas desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatómicas, não convergem para uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico, 98% dos meninos e 88% das meninas confundem com seu gênero acutam o seu sexo biológico naturalmente ao passar pela puberdade. Assim é importante destacar que a implantação da ideologia de gênero na educação brasileira poderá levar os menores à "disforia de gênero", transtorno raro e que merece atenção e

A ideologia de gênero não esconde apenas a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e a outros mulheres. Mas que cada indivíduo deve construir sua identidade, isto é, seu gênero ao longo da vida.

Portanto, "homem e mulher" seriam apenas papéis sociais flexíveis, que cada um se apresentaria como e quando quisesse, independentemente do que a biologia determine como tendências masculinas e femininas.

Segundo as pesquisas mostram que as pessoas que optam por esse caminho a maioria delas escolhem seu gênero ao longo da vida, porque quando se olham no espelho não se identifica naquele corpo, isso, faz com que as pessoas troquem de gênero.

Em a ideologia de gênero faz com que homens e mulheres heterossexuais, homossexuais, lésbicas e bissexuais sejam apenas comportamento sexual produto da escolha de cada pessoa, liberdade que todos os demais devem respeitar.

ideologia de gênero

A ideologia de gênero é uma expressão usada pela sociedade da ideia de que os gêneros são na realidade construções sociais baseadas na ideia que os seres humanos nascem iguais tendo como uma definição dois sexos opostos o masculino e feminino.

Por diversos motivos Primeiro porque não se trata de uma ideologia o reconhecimento da caracterização de os diferentes papéis de organização fatores distintos em cada sociedade.

no entanto pela sociedade tradicionalmente costuma reconhecer os dois sexos que o indivíduo nasce mas de acordo com identidade de gênero o fato de ser macho ou fêmea não faz com que se identifique atribuído se reconhecer como um homem.

no entanto os defensores do chamado ideologia alba que Política que o Partido usa a História a necessidade para que seja desativado a questão a ideologia de gênero na escola ajudando a diminuir a preconceito em busca de igualdade na sociedade de entre os pessoas.

A importante luta pela inclusão é bastante conhecido por exemplo como Campanha Bluebird sua sobre Proteção da diversidade para os direitos na democracia.

Diversidade de gênero em questão no Brasil.

Na contemporaneidade temos discutido, acerca da diversidade de gênero no Brasil. Dessa forma, percebemos que as pessoas podem se identificar não apenas como homem ou mulher, mas sim de maneira a qual melhor lhe representar. Nesse contexto, há dois fatores, que não devem ser negligenciados: A resistência do país em aceitar questões relacionadas a identidade de gênero e o preconceito sofrido por esse indivíduo.

Em primeira análise, cabe resalta que, no Brasil, ainda há resistência aos debates sob essa temática, em virtude de uma sociedade ligada em sua maioria, ao conservadorismo, o qual afirma dogmas de cunho entrelaçando as diferenças identitárias como os transgêneros. Por exemplo - Por conseguinte, isso acarreta um, incluindo Sociabilidade, em vez que não há muitas Políticas Públicas, que ampare essa parte da população.

Além disso, convém frisar que, segundo o Grupo Gay da Bahia, o Brasil é o país que mais mata trans e transgêneros no mundo em razão do preconceito que trata os transgêneros como "seres diferentes". São diariamente humilhados, expostos e em casos extremos, são vítimas de discriminação. Por não se enquadrar no padrão normativo de identidade de gênero imposta pelo corpo social.

Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse como disse o filósofo Emmanuel Kant: O ser humano é aquele que a educação faz dele. É imprescindível que o ministro da Educação abra a largura horária das aulas de Sociologia Sociologia. Com o propósito de ampliar as discussões sobre o assunto. Com isso e outras medidas em vista a diminuição do preconceito entre gerações futuras.

Deus nos criou seres unidos

Gênero" e "sexo" são sinônimos ou dizem respeito a realidades diferentes não é muito difícil encontrar os dois termos sendo usados de modo correlato, embora possuam sentidos completamente distintos.

O significado gênero refere-se pela qual se exprime o sexo dos seres de acordo com a família botânica e zoológica nas artes, cada categoria por que se classifica uma obra levando em conta seu estilo técnica e natureza.

Sexo conjunto de caracteres segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea conjunto de pessoas com a mesma referência à geração os órgãos sexuais, ideologia ciência que estuda a formação das ideias modo de pensar que caracteriza uma época ou situação histórica.

A ideologia de gênero vem para confundir as pessoas da sua própria natureza, ela vem dizer que o homem pode ser mulher, e a pode ser homem ou o que quiser ser, sem preconceito Deus não erra quando nós fiz seres unidos o meu Deus nunca erra.

Anexo E: Quadro Resumo das Funções dos Articuladores Textuais

Escrever e argumentar 151	
Funções dos articuladores textuais	
Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço	
antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.	
Articuladores de relações lógico-semânticas	
• <u>Condicionalidade</u> (se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que) • <u>Causalidade</u> (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que) • <u>Mediação/finalidade</u> (para que, a fim de que) • <u>Disjunção ou alternância</u> (ou) • <u>Temporalidade</u> - tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que) - tempo anterior (antes que) - tempo posterior (depois que) - tempo simultâneo (enquanto) - tempo progressivo (à medida que, à proporção que) • <u>Conformidade</u> (como, conforme, consoante, segundo) • <u>Modo</u> (sem que)	
Articuladores discursivo-argumentativos	
• <u>Conjunção/soma</u> (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem) • <u>Disjunção argumentativa</u> (ou) • <u>Contração/oposição</u> (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de) • <u>Explicação/justificativa</u> (pois, que, porque) • <u>Comprovação</u> (tanto que) • <u>Conclusão</u> (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte) • <u>Comparação</u> (tão... que; mais... que; menos... que) • <u>Generalização/extensão</u> (aliás) • <u>Especificação/exemplificação</u> (como, por exemplo) • <u>Correção/redefinição</u> (ou seja, isto é, ou melhor)	
Articuladores de organização textual	
primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.	
Articuladores metadiscursivos	
• <u>Modalizadores</u> - certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.) - obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.) - avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.) • <u>Delimitadores de domínio</u> (em termos de..., do ponto de vista... etc.) • <u>Formuladores textuais</u> - indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.) - introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.) - interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.) • <u>Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem</u> (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)	

Fonte: (Koch, 2017, p. 151)