



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIANA CRISTINA VARGAS DA CRUZ CAMILLO

**PROJETO FOLHAS: ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS
ESCRITOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ**

Londrina
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Luciana Cristina Vargas da Cruz Camillo

**PROJETO *FOLHAS*: ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS
ESCRITOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao Título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Maria Gregório

Londrina
2007

**Catálogo na Publicação Elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C183p Camillo, Luciana Cristina Vargas da Cruz.

Projeto Folhas: análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná / Luciana Cristina Vargas da Cruz Camillo. – Londrina, 2007.
292f. : il.

Orientador: Regina Maria Gregório.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2007.
Bibliografia: f. 184-189.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. I. Gregório, Regina Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 806.90:37.02

Luciana Cristina Vargas da Cruz Camillo

**PROJETO *FOLHAS*: ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS
ESCRITOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
PARANÁ**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Departamento de
Letras da Universidade Estadual de
Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Orientador
Prof^a Dr^a Regina Maria Gregório
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Componente da Banca
Prof^a Dr^a Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Componente da Banca
Prof. Dr^a Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 13 de agosto de 2007.

DEDICATÓRIA

À tia Cida, eternamente professora, sempre disposta a ensinar e ajudar ao próximo.

Ao meu marido, grande companheiro e incentivador, que muito contribuiu para que esses anos de estudos fossem possíveis.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram na realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desse trabalho:

A Deus, autor da minha vida, por me permitir alcançar mais uma etapa;

À minha orientadora, professora Doutora Regina Maria Gregório, maior responsável pelo meu crescimento intelectual, agradeço pela dedicação, amizade, incentivo e a competência ao me conduzir nesta pesquisa;

Ao meu esposo, Moacir Leandro Camillo, pela colaboração, paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente;

Aos meus pais, Aníbal e Sandra, porto seguro em todos os momentos, pela contribuição, confiança e incentivo;

Aos meus queridos irmãos: ao Márcio pelo incentivo; à Flávia pela disponibilidade de me representar em algumas ocasiões;

Aos meus sogros, Elizabete e Moacir, pelo carinho e contribuição para eu concluir esse estudo;

À professora Doutora Alba Maria Perfeito, exemplo de educadora, pelos ensinamentos desde a graduação, os quais foram essenciais na minha formação;

A todos os meus mestres, pelas descobertas, motivação e troca de experiências ao decorrer desta jornada;

Às amigas que construí ao longo dessa jornada, em especial a Mariana Killner (sempre presente!), Danielle, Denise, Kaline, Elizabete.

À Simone e Célia, pelos momentos agradáveis, pela paciência de me ensinar a “ser professora” e pela grande amizade.

À professora Mary Lane Hutner, por acreditar em meu trabalho e conceder a oportunidade de trabalhar em sua equipe;

Aos colegas de trabalho, em especial Fátima, Antônio Eduardo, Elizabeth, Donizete e Solange, pelas palavras de sabedoria, companheirismo e partilha do conhecimento.

CAMILLO, Luciana Cristina Vargas da Cruz. **Projeto Folhas**: análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná. 2007. 298f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

RESUMO

Em busca de um sujeito ativo, de um leitor crítico, da valorização das práticas discursivas, da gramática como um recurso e não como o objeto de ensino da Língua Portuguesa (LP), e tantos outros olhares diferentes para o ensino/aprendizagem de LP, surge a necessidade de (re)pensar a formação do professor, visto que mudam as concepções, mas nem sempre elas se concretizam na sala de aula. Devido a tais preocupações, buscou-se um objeto de pesquisa que visasse à formação docente. Essa busca deparou-se com o Projeto *Folhas* – cujos objetivos são a produção de material didático (elaborado por professores) e a formação continuada do professor. A pesquisa em tela tem como foco principal verificar como o ensino de Língua Portuguesa é conduzido pelos professores/autores de *Folhas* em suas produções didáticas. Como objetivos específicos, observou-se como o professor realiza o trabalho didático dos conhecimentos lingüísticos com seus alunos, analisou-se também a concepção de linguagem subjacente em cada *Folhas* selecionado e, por fim, o processo de interação que acontece entre validador do projeto e autor. Este estudo se realizou com base nos pressupostos teóricos da Lingüística Aplicada (nas linhas de ensino/aprendizagem de língua e formação docente - produção de programas e materiais de ensino). O corpus para análise foi coletado nos textos produzidos pelos professores/autores dos *Folhas* da região norte do Paraná e nas validações dos respectivos textos. A pesquisa tem caráter qualitativo-interpretativo. Os resultados apontam que os professores/autores de *Folhas* têm dificuldades de trabalhar com a prática de análise lingüística a partir da leitura e/ou da produção de textos. Em alguns discursos dos *Folhas*, há um “querer” mudar a forma de abordar o ensino, mas, no encaminhamento e na elaboração das atividades, esse discurso não se concretiza. Os resultados pretendem colaborar com a formação continuada de professores referente ao ensino/aprendizagem de LP.

Palavras-chave: Concepção de linguagem, ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, conhecimentos lingüísticos, formação continuada, Projeto *Folhas*.

ABSTRACT

The purpose of this study is the searching of an active subject, as a critical reader of the discursive practices valorization, of the grammar as a resource and not as the object of the Portuguese teaching/learning. It appears as the need of (re)think the teacher's professional development, because the conceptions are being changed, but they do not always take place in the classroom. Due to such concerns, an investigation's object was inquired to request the teacher's professional development. This research is concerned about the "Folhas Project", whose objectives are the didactic material's production elaborated by public school's teachers and their ongoing professional development. The present research has as the main focus to verify how Portuguese teaching is led by "Folhas" teachers/authors, in their didactic production. Three specific objectives were observed, such as: how the teacher teaches the linguistics knowledge to the students; the analysis of the subjacent language's conception in each selected "Folhas"; and at last, the interaction process that happens between the collaborator of the project and the author. This study was based on the Applied Linguistics' theoretical presuppositions (following the teaching/learning of language's pattern and teachers' development - production of teaching's programs and materials). The analysis' content was collected in the texts produced by the teachers, authors of "Folhas", from north of Paraná and in their evaluation. This research has a qualitative-interpretative purpose. The results demonstrate that the teachers/authors have difficulties to work with the linguistic analysis-practice, from the reading or writing (text production). In some of the speeches of the "Folhas", there is a 'desire' to change the way of the teaching's approach, but it does not happen in the methodology and activities. At this, the results collaborate with the ongoing professional development of the teachers regarding to Portuguese teaching/learning.

Keywords: language's conception, Portuguese teaching/learning, linguistics' know-how, ongoing development, "Folhas Project".

LISTA DE QUADROS

QUADRO1: Práticas de uso e práticas de reflexão da linguagem	17
QUADRO 2: Diferenças entre ensino de gramática e análise lingüística.....	48
QUADRO 3: Competências e habilidades – PCNEM.....	53
QUADRO 4: Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Práticas de linguagem.....	59
QUADRO 5: Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)...	59
QUADRO 6: Folhas NRE – A.....	97
QUADRO 7: Folhas NRE – B.....	98
QUADRO 8: Folhas NRE – C.....	99
QUADRO 9: Folhas NRE – D.....	99
QUADRO 10: Exemplo de conjugação: Folhas 8.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Recorrência de conteúdos nos Folhas.....	174
GRÁFICO 2: Concepções de linguagem.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Análise lingüística

DEM – Departamento de Ensino Médio

EM – Ensino Médio

LDP – Livro Didático de Português

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNEM-LP - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Portuguesa

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais Mais

SEED – Secretaria de Estados da Educação (do Paraná)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	20
1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO.....	21
1.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	23
1.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO	25
2. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: OBJETO DE ENSINO.....	30
2.1 O TRATAMENTO DIDÁTICO/METODOLÓGICO DADO AOS “CONTEÚDOS” A SEREM ENSINADOS/APRENDIDOS.	34
2.1.1 Leitura.....	35
2.1.2 Escrita.....	36
2.1.3 Oralidade	38
2.2.1 Ensino gramatical: a visão de alguns lingüistas	42
3. O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS A RESPEITO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
3.1 PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO (EM) - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / LÍNGUA PORTUGUESA.....	53
3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA DO ESTADO DO PARANÁ.....	61
4. FORMAÇÃO CONTINUADA: VÁRIOS CAMINHOS; UMA PROPOSTA.....	67
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PONTE ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	69
4.2 PROJETO FOLHAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	73
4.2.1 Manual do Projeto Folhas 2005: aspectos de prescrição	76
4.2.1.1 Como produzir um Folhas	77
4.2.1.2 Como validar um Folhas.....	83
4.2.2 Comparando os Manuais 2005 x 2007.....	87
5. METODOLOGIA.....	95
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	95
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO: COLETA DE DADOS	96
5.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	97

5.3.1 NRE - A.....	98
5.3.2 NRE - B.....	99
5.3.3 NRE - C	99
5.3.4 NRE - D	100
5.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS.....	101
6. ANÁLISE DOS FOLHAS.....	103
6.1 FOLHAS 1	103
6.1.1 Problema do Folhas 1	103
6.1.2 Conhecimentos lingüísticos.....	104
6.1.3 Concepção de Linguagem	107
6.1.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	108
6.2 FOLHAS 2	112
6.2.1 Problema	112
6.2.2 Conhecimentos lingüísticos.....	113
6.2.3 Concepção de Linguagem	114
6.2.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	115
6.3 FOLHAS 3	117
6.3.1 Problema	117
6.3.2 Conhecimentos lingüísticos.....	118
6.3.3 Concepção de Linguagem	122
6.3.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	123
6.4 FOLHAS 4	125
6.4.1 Problema	125
6.4.2 Conhecimentos lingüísticos.....	127
6.4.3 Concepção de Linguagem	129
6.4.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	129
6.5 FOLHAS 5	133
6.5.1 Problema	133
6.5.2 Conhecimentos lingüísticos.....	134
6.5.3 Concepção de Linguagem	137
6.5.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	138
6.6 FOLHAS 6	140
6.6.1 Problema	140
6.6.2 Conhecimentos lingüísticos.....	141
6.6.3 Concepção de Linguagem	145
6.6.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	146
6.7 FOLHAS 7	148
6.7.1 Problema	148
6.7.2 Conhecimentos lingüísticos.....	149
6.7.3 Concepção de Linguagem	151
6.7.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas	152
6.8 FOLHAS 8	155
6.8.1 Problema	155
6.8.2 Conhecimentos lingüísticos.....	156
6.8.3 Concepção de Linguagem	159

6.8.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	160
6.9 FOLHAS 9	163
6.9.1 Problema	163
6.9.2 Conhecimentos lingüísticos.....	163
6.9.3 Concepção de Linguagem	166
6.9.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas.	167
6.10 FOLHAS 10	168
6.10.1 Problema.....	168
6.10.2 Conhecimentos lingüísticos.....	169
6.10.4 A interlocução/interação validadores do Folhas <i>versus</i> autor do Folhas	172
6.11 ALGUMAS REFLEXÕES	175
CONCLUSÕES	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185
ANEXOS	191
ANEXO A	192
ANEXO B	200
ANEXO C	206
ANEXO D	217
ANEXO E	227
ANEXO F.....	236
ANEXO G.....	243
ANEXO H.....	252
ANEXO I.....	261
ANEXO J.....	271
ANEXO L.....	279

INTRODUÇÃO

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
(BAKHTIN, 1992, p. 127)

Pesquisas realizadas no campo da Lingüística e da Lingüística Aplicada têm dedicado parte de seus estudos ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), no intuito de mudar o enfoque das aulas.

Tendo em vista que a gramática tradicional/normativa foi, durante muito tempo, e em alguns contextos ainda é, preocupação quase exclusiva de professores de LP, recorrer a outros caminhos para se ensinar a língua não é tarefa fácil, pois requer mudanças não só de posturas, mas também de concepções.

Frente às pesquisas realizadas sobre o ensino de LP, a linguagem concebida como processo de interação social, na qual Bakhtin (1895 – 1975) e seu círculo tiveram grande influência, começa a ter espaço nas discussões e ser a base/a fundamentação teórica de alguns Documentos Oficiais e pesquisadores da área, entre eles: Geraldi (1984)¹; Antunes (1986); Travaglia (2000); Mendonça (2006).

Referente aos Documentos Oficiais que partem dessa visão interacionista, têm-se alguns exemplos, como: o Currículo Básico de Língua Portuguesa para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); as Orientações Curriculares (2006); as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006).

O Currículo Básico do Paraná, distribuído aos professores em 1990, embasado nos estudos de Bakhtin, preocupa-se, em seu encaminhamento teórico-metodológico, com o domínio da língua oral, da leitura e da escrita, práticas pouco presentes na sala de aula naquela época. O Documento assinala:

É importante contrapor nesse momento da reflexão esta concepção de linguagem, que vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental e outras visões, que têm

¹ O ano, 1984, refere-se à primeira edição do livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi.

objetivos diferentes e que, portanto, implicam práticas pedagógicas diferentes. (CURRÍCULO BÁSICO, 1990, p. 51)

Já em 1998, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E, logo em seguida, 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os PCN e os PCNEM introduzem orientações para os professores pelo viés dos estudos bakhtinianos. Os PCN sugerem uma abordagem interativa para a linguagem, elegem o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino.

Ainda seguindo as fundamentações de Bakhtin, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa/Literatura – formuladas junto aos professores da rede pública – defendem um ensino pautado no discurso como prática social.

Os Documentos Oficiais citados se pautam em teorias lingüísticas atuais. Entretanto, na sala de aula, os discursos desses documentos e de tantas outras pesquisas voltadas para essa área se concretizam?

Ressalte-se que, frente a “novas” concepções, a gramática deve ser vista como um recurso, e não como o objeto de ensino/aprendizagem de língua. Entretanto, conforme resultado de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Londrina (CRUZ, 2004), pôde-se perceber que a formação do professor apresenta deficiências que se refletem nas práticas pedagógicas: os professores formados em uma concepção tradicional de linguagem (seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior), participantes desta pesquisa, declararam ter dificuldades em trabalhar a análise lingüística integrada às práticas de leitura, oralidade e escrita. Daí a preocupação com a formação do futuro docente e, principalmente, do professor em serviço, o qual, muitas vezes, não tem mais contato com a Academia e, diante das novas propostas, não sabe como mudar, pois não vivenciou, na prática, as novas concepções. Devido a essa preocupação, buscou-se um objeto de pesquisa que revelasse como o professor encaminha a prática didática dos conhecimentos lingüísticos e, ao mesmo tempo, um objeto que visasse à formação continuada dos docentes. A busca deparou-se com o Projeto *Folhas* – cuja finalidade é a produção de material didático elaborado por professores da rede pública e, conseqüentemente, a formação docente.

Como objetivo geral, a pesquisa em tela visa descrever e analisar os Folhas selecionados, a fim de verificar como o ensino de LP é abordado pelos

professores/autores de Folhas em seus textos didáticos. Para isso, pretende-se, como objetivos específicos, observar:

- como o professor realiza o trabalho didático dos conhecimentos lingüísticos com seus alunos: ele realiza um trabalho pautado na gramática normativa/tradicional ou numa visão mais ampla, para a qual se adotará, aqui, o termo prática de *análise lingüística*;
- a concepção de linguagem subjacente em cada Folhas selecionado;
- a interação que acontece entre o validador do projeto e o autor do Folhas como processo de formação continuada.

Acredita-se que o material didático produzido pelo professor revela muito da sua prática em sala de aula e, ainda, a concepção de linguagem que, consciente ou inconscientemente, ele traz consigo.

Espera-se que este trabalho colabore para instigar uma reflexão dos professores de Língua em relação ao enfoque de suas práticas pedagógicas; e que os resultados da pesquisa possam contribuir com o encaminhamento do Projeto Folhas /Língua Portuguesa e de outros projetos que visem à formação docente.

Nesse sentido, são de grande relevância para este estudo as pesquisas referentes ao ensino/aprendizagem de LP, conforme autores já citados e, também, as pesquisas voltadas para a formação docente, realizadas por Magalhães (2001); Guedes (2006); Mendonça (2006), entre outros.

Para iniciar o trabalho, no primeiro capítulo, reflete-se sobre as concepções de linguagem, partindo do princípio de que toda prática pedagógica relacionada ao ensino de língua traz consigo uma determinada concepção de linguagem.

Em seguida, o segundo capítulo centra-se no Ensino Médio e no objeto de estudo de LP, a fim de analisar o que é proposto a partir da concepção de linguagem como processo de interação. Sendo um dos focos desta pesquisa verificar como o professor/autor do Folhas encaminha o trabalho didático dos conhecimentos lingüísticos em seu Folhas, o objetivo desse capítulo também é discutir a visão de alguns lingüistas a respeito do ensino de gramática, a sua abordagem em sala de aula e a diferença, segundo lingüistas pesquisados, entre ensino de gramática e de prática de análise lingüística. A prática de análise lingüística também é defendida nos Documentos Oficiais supracitados e, para

ilustrar melhor o foco deste estudo, recorre-se à organização dos conteúdos distribuídos, nos PCN (1998), pelos eixos de práticas de uso de linguagem e práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme representado a seguir:

QUADRO 1: Práticas de uso e práticas de reflexão da linguagem

PRÁTICA DE USO		PRÁTICAS DE REFLEXÃO
PRÁTICA de ESCUITA e de LEITURA de TEXTOS	PRÁTICA de PRODUÇÃO de TEXTOS ORAIS e ESCRITOS	PRÁTICA de ANÁLISE LINGÜÍSTICA

(Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 35)

Sob essa ótica, o foco desta pesquisa estará no eixo de prática de reflexão (prática de análise lingüística); esse eixo também aparece nos PCNEM, intitulado “Investigação e compreensão”; nas Orientações Curriculares para Ensino Médio, como “Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – análises dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de linguagem”; e nas Diretrizes Curriculares, também intitulado “análise lingüística”. Apesar de adotarem terminologias diferenciadas, a prática de análise lingüística está presente nas orientações dos Documentos Oficiais analisados neste estudo.

No terceiro capítulo, a discussão será em torno das orientações de ensino presentes nos seguintes Documentos Oficiais de LP: PCNEM (1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e, com um enfoque maior, na última versão (preliminar) disponibilizada aos professores das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006). Verificam-se as propostas sugeridas por esses Documentos e faz-se uma leitura mais aprofundada das Diretrizes – uma vez que o Projeto Folhas e as Diretrizes são implementações “conjuntas”, ou seja, um está ligado ao outro (as Diretrizes orientam o professor/autor do Folhas na abordagem de seu trabalho; e o Folhas tem como uma das metas a formação continuada do professor, cuja base são as Diretrizes).

O quarto capítulo do trabalho tece reflexões sobre a formação continuada dos professores – ao se pensar em mudanças no ensino/aprendizagem de qualquer disciplina, deve-se pensar também no professor e em sua formação. É nesse capítulo que se esclarece o Projeto Folhas, os seus objetivos, a sua estrutura,

verificam-se os aspectos de prescrição do Manual Folhas 2005 e comparam-nos com o Manual 2007.

No quinto capítulo, explicam-se os procedimentos adotados para esta pesquisa. E, por fim, o sexto capítulo traz as análises dos dados e algumas reflexões sobre estas análises.

A prática do professor pode ser um mecanismo para o trabalho com a formação contínua, visto que ela propicia a troca de experiências entre professores. O trabalho com o Folhas busca uma reflexão colaborativa de práticas pedagógicas, além de um material diferenciado para o aluno, com possibilidade de ser ampliado na interação entre aluno/texto/professor.

Em decorrência do exposto, a pesquisa realiza-se com base nos pressupostos teóricos da Lingüística Aplicada (nas linhas de ensino/aprendizagem de língua e formação de professores - produção de programas e materiais de ensino). O *corpus* para análise foi coletado nos textos produzidos pelos professores/autores dos Folhas da região norte do Paraná e nas validações desses textos. A pesquisa tem caráter qualitativo-interpretativo, e os resultados objetivam colaborar com a formação continuada de professores no que concerne às abordagens de ensino/aprendizagem de LP.

1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. (ANTUNES, 2003, p. 39)

Considera-se a maneira como o professor concebe a linguagem de extrema relevância no ensino/aprendizagem de LP. Segundo Travaglia (2000, p. 21), a escolha de uma determinada concepção modifica a forma do trabalho com a língua: “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

Em muitas discussões relativas ao ensino de LP, de acordo com Geraldi (2004), preocupa-se com o como ensinar, o que ensinar, o quando ensinar. No entanto, é necessário preocupar-se também com o “para quê” ensinar o que ensinamos, conseqüentemente, “para quê” os alunos aprendem o que aprendem. E a resposta para essas perguntas “envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica” (GERALDI, op.cit., p. 41).

Cada professor de LP, consciente ou inconscientemente, traz em sua prática pedagógica concepções de linguagem, de ensino, de gramática, de leitura, de produção textual. E é na sala de aula, no modo de ensinar, nas atividades elaboradas para os alunos, que essas concepções se revelam. Antunes sustenta tal idéia ao mencionar:

Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (2003, p. 39)

É preciso conhecer as diferentes concepções de linguagem para ensinar LP. Cada concepção tem a sua importância, e o fato de priorizar uma não significa apagar às outras, o professor pode, conscientemente, trabalhar com mais de uma concepção de linguagem.

Tem-se o conhecimento de três diferentes possibilidades para conceber a linguagem, conforme postulam Matêncio (1994), Geraldi (1997), Travaglia (2000), Cardoso (1999):

- a) linguagem como expressão de pensamento;
- b) linguagem como instrumento de comunicação;
- c) linguagem como forma ou processo de interação.

Como um dos objetivos desta dissertação é a análise da concepção de linguagem presente no material didático Folhas, faz-se um estudo com os pontos pertinentes de cada concepção, associando-os ao ensino de LP. Aprofunda-se na concepção de linguagem como processo de interação, visto que essa pesquisa se fundamenta teoricamente nos estudos de Bakhtin e o círculo bakhtiniano sobre a linguagem. Defende-se que as discussões sobre essas concepções são necessárias nos cursos de formação docente e de formação continuada de professores de LP.

1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Pautada na tradição gramatical da filosofia grega, a concepção de linguagem como expressão do pensamento se preocupa com as regras para melhor domínio da língua. Para essa concepção, “(...) pessoas que não conseguem se expressar não pensam”, postula Geraldi (2004, p. 41).

O ensino de LP concentrou-se, durante anos, nas regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. Travaglia (2000) ressalta que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem. Essas regras resultam no ensino de gramática normativa ou tradicional. Parte-se da hipótese de que “a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis que a linguagem expressa esse pensamento”, pontua Cardoso (1999, p. 16).

A gramática de Port Royal (1960) – Gramática Geral e Racional – traz essa concepção. Ela foi usada como base para as gramáticas dos séculos posteriores; tinha como finalidade estabelecer normas “do falar e escrever bem” universais a serem seguidas. Os estudos tradicionais são resultados dessa gramática.

A gramática tradicional foi o foco do ensino de LP, e ainda é em alguns contextos. Sua maior preocupação é o uso correto da língua, o que está certo e o que está errado de acordo com a norma considerada ideal/culta. Perfeito, ao abordar esta questão, conclui:

(...) o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (...). (2005, p. 29)

É comum encontrar apenas seleção de itens gramaticais no índice de alguns livros que adotam essa concepção, até mesmo atualmente (com uma tendência menor) e também nos planejamentos dos professores. Não se nega que saber a concordância, a regência, a pontuação, acentuação, grafia é relevante aos alunos para melhor domínio da língua padrão, e é compromisso da escola propiciar momentos de reflexão sobre tais aspectos. No entanto, o trabalho focado nesses conteúdos não possibilita ao aluno a competência lingüístico-discursiva. Outras práticas são essenciais e merecem ter um espaço, na escola, maior do que se destina ao ensino das regras.

De acordo com Matêncio (1994, p. 80), “a concepção de aprendizagem sugerida por essa tendência educacional parece ser a de que a aprendizagem se dá pela apropriação de um conjunto de elementos do mundo da cultura dominante e de suas regras sociais”. A preocupação central é saber escrever e se expressar bem; contudo, para alcançar esse objetivo, parte-se do princípio de que somente quem sabe as regras da língua tem o domínio dela.

Travaglia (2000) também aponta que, nessa concepção, desconsidera-se o contexto, a situação, o destinatário, as circunstâncias na construção de sentido do texto, como se o texto não dependesse da situação de interação comunicativa para se constituir. Preocupa-se apenas com as regras e as classificações das palavras da língua.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento ainda se faz presente em alguns contextos e é privilegiada, no ensino, por alguns professores. A esse respeito, Perfeito afirma:

Tal ensino, (...), enfatizado até os anos 60, no Brasil, apresenta-se, ainda hoje, apesar de o surgimento de inovações teóricas lingüísticas e educacionais, como prática acentuada nas escolas de ensino fundamental e médio. Por conseguinte, quase sempre desvinculado das atividades de leitura e produção textual. (2007, p. 826)

1.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A segunda concepção de linguagem tem sua base nos estudos de Saussure. Faraco (2004) explica que, à primeira vista, Saussure parece romper com o modo de fazer lingüística do séc. XIX, mas também é possível pensar seus estudos como um gesto de continuidade: “O que ele fez (e não é pouca coisa, evidentemente) foi dar consistência formal à velha intuição de que as línguas humanas são **totalidades organizadas**” (FARACO, op. cit., p.28).

Em sua obra, *Curso de lingüística Geral*, Saussure (1974, p. 22) alega que a língua “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”.

Para o autor, o objeto de estudo da lingüística é a língua (*langue*). Ele argumenta que esse objeto pode ser estudado separadamente da fala (*parole*).

A fala, do ponto de vista de Saussure, é um ato individual, sujeito a variações; já a língua é um sistema de signos, homogênea – enquanto a linguagem é heterogênea. Segue a distinção de Saussure entre a língua/linguagem:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; (...) ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação (...). A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instituto natural em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 1974, p. 17).

Saussure se preocupou com a organização interna da língua ao elegê-la como objeto de estudo. A essa organização, os seguidores de Saussure denominaram de *estrutura*.

O estruturalismo é o desdobramento da lingüística saussuriana. A dicotomia saussuriana língua/fala é representada em termos de código/mensagem, devido aos empréstimos da teoria da Comunicação/Informação.

Estudos posteriores a Saussure, como os de Jakobson (1896-1982), por exemplo, revêem a função informativa da linguagem, ampliando a visão saussuriana. Para Jakobson, as funções de linguagem referentes ao ato de comunicação se desmembram em seis fatores envolvidos: remetente, mensagem, destinatário, canal, código e contexto (CARDOSO, 1999, P. 19).

Perfeito (2005, p. 35) corrobora que “o estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa”. Sob essa ótica, a língua é vista como código; dessa forma, o ensino partiu da premissa de que a aprendizagem de LP deveria ser realizada linear e descritivamente, visto que se acreditava na existência de um conteúdo a ser transmitido pelo professor, e não em um objeto de estudo a ser (re)construído por meio da interação professor-aluno, como reforça Matêncio (1994, p. 79). “Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais”, afirma Geraldini (2004, p. 41).

Em relação à concepção de linguagem como expressão de pensamento, pode-se dizer que os estudos de Saussure trouxeram avanços. Entretanto, a prática realizada na escola ainda enfatizava o ensino gramatical, apesar de estender uma preocupação para a leitura e a produção – essas começaram a ter mais espaço na escola.

Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional, focaliza-se o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta*. (PERFEITO, 2005, p.36)

São os exercícios estruturais, de seguir modelo e preencher lacunas, que predominam na aprendizagem da língua a partir dessa concepção. A produção textual é apresentada como esquema a ser seguido, dividida entre os tipos de

textos: narrativos, descritivos e argumentativos. Restringe-se o conhecimento da diversidade textual.

Embora no século XX, referente aos estudos da linguagem, tenha prevalecido uma visão estrutural, Faraco (2004, p. 46) ressalta que “o tema da interação, da intersubjetividade, do dialógico, ou – como preferem alguns autores – o tema da relação EU-TU foi copiosamente tratado, mesmo que à margem do grande império e sem afetá-lo.” A questão da linguagem, nessa perspectiva, “só entrará de fato em cena com a obra do Círculo de Bakhtin, na segunda metade da década de 1920” (FARACO, op. cit., p. 50).

1.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

A concepção de linguagem como processo de interação já é discutida há algum tempo. Bakhtin (1895 – 1975) e seu círculo tiveram grande influência nessa visão de linguagem com “a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica” (MORATO, 2004, p. 330). Já em 1925, Bakhtin refletia sobre o problema da interação, em sua obra *Écrits sur le freudisme*, embora seja a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1929, que representa o grande impacto na teorização lingüística moderna, conforme destaca Morato (2004).

Mas é somente a partir de 1960 que “a noção de interação surge como categoria de análise para os lingüistas (...), de maneira associada aos movimentos teóricos que influenciam a ciência da linguagem” (MORATO, op. cit., p. 335). Anteriormente a isso, Morato (op. cit., p. 335) ressalva que “a disposição para tratar fenômenos comunicacionais, interacionais, informacionais era ainda algo incipiente”.

No Brasil, as idéias do Círculo de Bakhtin também tiveram repercussão; no entanto, durante anos, o pensamento do Círculo foi identificado, em grande parte, com a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, esse foi o primeiro livro a ser publicado em português, em 1979 (FARACO, 2003, p. 17).

Os estudos de Bakhtin e o Círculo sobre o interacionismo se opõem às duas orientações principais do pensamento filosófico: a primeira, subjetivismo idealista (ou individualista); e a segunda, objetivismo abstrato. Para a primeira orientação, subjetivismo idealista, o ato de fala – visto como criação individual – é tido como fundamento da língua, esse ato é explicado a partir das condições psíquicas individuais do sujeito, e essa é, para Bakhtin, a “mentira” da primeira orientação filosófica. Bakhtin (1992, p. 121) defende que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Para a segunda orientação, o objetivismo abstrato, é o sistema lingüístico – o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua – o centro organizador de todos os fatos da língua (os estudos de Saussure contribuíram com essa segunda orientação). Para Bakhtin (1992, p. 96), um dos erros mais “grosseiros” do objetivismo abstrato é a separação da língua de seu conteúdo ideológico, uma vez que a enunciação é de natureza social. Bakhtin argumenta que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (op. cit., p. 96) e justifica sua posição ao defender:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (op. cit., p.95)

As concepções anteriores não consideravam as determinações sócio-históricas da linguagem, conforme corrobora Perfeito (2005). Também não reconheciam a historicidade do sujeito, as ideologias presentes nas práticas discursivas, o dialogismo, as relações sociais estabelecidas em determinados contextos. Esses fatores passaram a ser considerados quando os estudos avançaram para a concepção de linguagem como processo de interação.

Os estudos do Círculo de Bakhtin defenderam a língua concebida através da interação social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica

isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Para Bakhtin (1992), o objeto das ciências humanas é o texto – objeto lingüístico-discursivo, social e histórico. Dessa forma, as ciências humanas voltam-se para o homem como produtor de textos. O texto é um objeto que significa, como corrobora Barros (2001). O texto só existe na sociedade e para ela, “não deve ser reduzido à sua materialidade lingüística” (BARROS, op. cit., p. 24)

O contexto determina o sentido da palavra; desse modo, quando se pensa em linguagem, é necessário pensar também em seu contexto. Contexto e ideologia passam a ser considerados na concepção de linguagem como processo de interação.

A *enunciação* – puro produto da interação social – permitiu a abertura e mobilidade do sistema lingüístico. Bakhtin considera a enunciação “o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos”, ressalta Cardoso (1999, p. 24). Nesse sentido, Bakhtin defende que toda enunciação é um diálogo, produzido através das interações verbais – vale ressaltar que, para Bakhtin, o dialogismo não é um conceito dentre outros, mas um “olhar compreensivo e abrangente do ser homem e de seu fazer cultural”, sustenta Faraco (2001, p. 118).

O discurso não é individual porque se constrói através do diálogo entre interlocutores e outros discursos; só existe junto àquele a quem é endereçado, ele depende da visão do interlocutor, pois tem um caráter dialógico.

(...) Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (...) A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1992, p. 113)

É na atmosfera heterogênea, como reflete Faraco (2003, p. 80-81), “que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas”. Assim, pode-se dizer que os enunciados emergem da multidão das vozes interiorizadas (FARACO, 2003), são respostas ativas no diálogo social.

Bakhtin (2003, p. 283) destaca ainda que “nós aprendemos moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero (...)”; os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente e relacionam-se às diferentes situações sociais. Esses enunciados, segundo Bakhtin,

(...) refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (op. cit., p. 262)

Considerando os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, alguns conceitos/visões sobre o ensino/aprendizagem de LP foram (re)discutidos. No Brasil, é no final da década de 70 e início de 80 que as idéias bakhtinianas são disseminadas. E, na década de 90, começam a ser introduzidas, por exemplo, em Documentos Oficiais, como o Currículo Básico do Paraná. Referente ao ensino, os conceitos de texto (década de 80) e, posteriormente, discurso (em 80/90) e gênero (década de 90) começam a ser abordados. As práticas de oralidade, leitura, escrita e análise lingüística ganham espaço nas discussões sobre o ensino de LP.

Pleiteia-se que a frase deixe de ser estudada isoladamente, sem um contexto de produção, e o texto comece a ser valorizado. Acrescenta-se a isso o relato de Perfeito (2005, p. 51): “(...) na perspectiva escolar, o objetivo passa a ser não só discutir, abordar a norma culta, mas, inclusive, possibilitar ao aluno o contato com os vários modos de falar/escrever, a serem utilizados de acordo com a situação de uso”.

Marcuschi (2001, p. 15) salienta que “mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como *um conjunto de práticas sociais*”. Desse modo, novas concepções de leitura, escrita, oralidade, gramática surgem a partir da visão de linguagem como processo de interação social.

Torna-se fulcral ao professor ter conhecimento dessas concepções, refletir sobre esses conceitos, analisar quais os objetivos pretendidos com o ensino de LP e, principalmente, verificar de que forma as concepções contribuem para o melhor aprimoramento lingüístico-discursivo do educando.

O capítulo seguinte reflete sobre o objeto de ensino de LP e o ensino de análise lingüística, a partir de uma proposta embasada na concepção de linguagem como processo de interação.

2. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: OBJETO DE ENSINO

Aula de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português? (ANTUNES, 2003, p.176)

A disciplina de LP tem sido objeto de pesquisa de alguns estudiosos, no intuito de rever o foco deste ensino e colaborar com metodologias eficazes para o trabalho do professor em sala de aula. Desde a década de 80, os lingüistas, especialmente, têm participado das discussões sobre o ensino de línguas. Faraco e Castro (1999, p. 180) apontam que “a crítica básica dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras”.

De acordo com os lingüistas, dedica-se grande parte do tempo para o ensino de gramática, confundido-se o ensino de LP com o de gramática unicamente; deixa-se de lado a prática de leitura, de produção (oral e escrita) e de análise lingüística. Os professores, muitas vezes, preocupam-se em dar dicas preciosas aos alunos sobre as regras e exceções gramaticais (as quais são cobradas em alguns exames, como vestibulares e concursos públicos) e se esquecem, segundo Mendonça e Bunzen (2006), de formar leitores-produtores capazes de avaliarem seus textos e os de outros. “Peca-se, muitas vezes, por se desviar o foco da formação: dos usos da língua para o saber sobre a língua”, argumentam as autoras (op. cit., p. 17) sobre a ênfase que é dada às atividades sobre a língua em detrimento das outras.

Referente às atividades dos sujeitos de língua materna, Geraldi (1997) e Travaglia (2000) abordam a distinção entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Essas atividades estão presentes nas ações que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. Essas “ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que, materialmente, os revelam” (GERALDI, 1997, p. 16). Para Geraldi (op. cit.), todas as atividades

ocorrem nos três tipos de ações, contudo, representam diferentes níveis de reflexões. Segue a distinção das atividades, de acordo com Geraldi (1997) e Travaglia (2000):

- a) atividades lingüísticas: são praticadas na interação, remetem ao assunto em questão, o usuário da língua constrói o seu texto a partir de suas intenções, considera o contexto ao buscar estabelecer a interação comunicativa. Para isso, recorre-se aos mecanismos lingüísticos que o sujeito domina, apropria-se da gramática internalizada que traz consigo. Travaglia (2000, p. 34) discorre que “são, pois, atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza ao se comunicar”.
- b) atividades epilingüísticas: essas também se fazem presentes nos processos interacionais. Os objetos dessas atividades são os próprios recursos expressivos. Travaglia (2000) aponta que essas atividades podem ser conscientes ou inconscientes. Independente se o sujeito se utiliza de uma gramática de uso ou reflexiva, sempre há reflexão sobre os recursos da língua e de seu uso nos processos de interação comunicativa. Geraldi menciona que essas atividades incidem

(...) ora sobre aspectos ‘estruturais’ da língua (...), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos (...), ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização (...) (1997, p. 24-25);

- c) atividades metalingüísticas: utilizam a língua para analisar e explicar a própria língua. São as atividades que vêem a linguagem “como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, op. cit., p. 25). Tal atividade está ligada à gramática teórica, preocupa-se em explicar a norma da língua.

Considerando essas atividades, não há razão para planejar as aulas do Ensino Médio pautando-se numa revisão de fonética, morfologia, sintaxe; inicia-se pela frase, depois a oração, daí o período, e raramente proporciona uma experiência do aluno com o texto, com o contexto de produção, com a finalidade do texto, com os mecanismos de linguagem utilizados para se chegar à determinada intenção. Enfatiza-se a atividade metalingüística em detrimento das outras.

Ao dar prioridade a essa atividade, restringe-se muito o ensino/aprendizagem de LP, não há como formar um aluno crítico, participativo, leitor tendo como base **unicamente** as atividades metalingüísticas, ensinar e cobrar as regras da gramática não torna o aluno capacitado a ler e produzir textos com coerência e boa argumentação.

Suassuna fez um estudo sobre a crise no ensino tradicional de língua materna e constatou que tal crise

(...) se configurou porque a escola “elegeu” uma modalidade lingüística como ideal e representativa para ser o objeto de ensino da língua portuguesa. A grande lacuna dessa opção, portanto, é o seu caráter excludente. Ensinar apenas a língua padrão significa negar à linguagem seus usos e funções, sua historicidade, sua natureza ideológica. (1995, p. 91)

Dessa forma, surge a questão: qual deve ser o objeto de ensino quando tiramos o foco de regras e conceitos gramaticais? Conforme corrobora Faraco e Castro (1999, p. 181), os lingüistas elegem como objeto de estudo o texto, “na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem”. Contudo, surgem alguns equívocos em relação a essa proposta.

Segundo Faraco e Castro (loc. cit.), “(...) entende-se, muitas vezes, nesse contexto, que basta exercitar a intuição e abandona-se totalmente o ensino de gramática, o que, segundo o nosso ponto de vista, é um equívoco”. Por muitas vezes não saber como agir, diante das novas propostas, professores fazem a junção de concepções de linguagem distintas, de acordo com os autores. O fato de ter o texto como objeto de ensino nem sempre esclarece todas as dúvidas sobre os conteúdos a ensinar em sala de aula. Ora alguns ignoram as mudanças por estarem acostumados com uma determinada prática, ora tentam adaptar-se, mas encontram dificuldades em abordar o ensino de gramática numa outra perspectiva: atrelado às práticas de leitura e produção.

Outro ponto que atrapalha o melhor andamento das aulas de LP no EM é a fragmentação da disciplina, ou seja, em algumas instituições, em especial na rede particular, há um professor para as aulas de redação, outro para Literatura e um terceiro para a Gramática, devido a essa divisão, “presenciamos, assim, no EM, uma verdadeira fragmentação da fragmentação”, salienta Bunzen (2006, p. 140). A autora ainda destaca:

Os professores precisam tornar-se especialistas em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas uma ponta do *iceberg*: gramática, geografia física, álgebra, literatura portuguesa (...). E não sabemos ainda quem fica com a responsabilidade de integrar/relacionar tais subdisciplinas fragmentadas. (loc. cit.)

Nas escolas públicas, na maior parte das instituições, a disciplina de LP é, normalmente, ministrada pelo mesmo professor, sem divisão de horários na grade escolar, ou seja, redação, literatura e gramática são conteúdos presentes no horário da aula de LP. Contudo, a fragmentação permanece. Segundo Bunzen (loc. cit.), “as aulas e os cadernos dos alunos, por exemplo, encontram-se comumente divididos em três blocos: *gramática*, *literatura* e *redação*; sendo os dois primeiros blocos, geralmente, os mais enfatizados.”

O ensino/aprendizagem de LP fica prejudicado, uma vez que subdividem a disciplina. O aluno não aprende gramática para depois ler e, por fim, produzir um texto, não há uma linearidade a ser seguida; ao contrário, o estudante precisa perceber que aprofundar seus conhecimentos na língua materna não significa aprender somente a metalinguagem. Bunzen (2006) defende que não se deve fragmentar a relação entre a língua e a vida; o aluno precisa entender que existe essa relação, e a língua que ele aprimora na escola é a mesma que circula dentro e fora da escola. A autora, como sugestão, acrescenta:

Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização (família, igrejas, mídia, grupos de amigo, movimentos juvenis, associações, trabalho, etc.) podem ser legitimadas na escola (e não excluídas). (BUNZEN, op. cit., p. 158)

É dessa forma que o aluno irá aprimorar a sua própria língua, sem subdivisões, através de um ensino que vise às práticas sociais dos alunos em contextos diversos. As situações sociais, com os seus objetivos e modos sociais de

interação, determinam, em grande parte, “os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis”, corrobora Kleiman (2006, p. 25).

Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre o objeto de ensino/aprendizagem de LP, “(...) o que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais *da língua*, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 108). Tendo em vista outro enfoque para o ensino/aprendizagem de LP, Geraldi (1997, p. 135) defende “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Uma vez que o texto passa a ser o foco, é preciso considerar os diferentes gêneros discursivos presentes no cotidiano do aluno. “Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua” (GERALDI, 1996, p. 77). O uso de uma língua viva, no funcionamento da vida social, é que precisa ser a preocupação do processo de ensino/aprendizagem de LP.

2.1 O TRATAMENTO DIDÁTICO/METODOLÓGICO DADO AOS “CONTEÚDOS”² A SEREM ENSINADOS/APRENDIDOS.

O ensino/aprendizagem de LP tem outra dimensão quando se concebe a linguagem como processo de interação social. Nessa perspectiva, abre-se espaço, na escola, para o trabalho com as práticas de leitura, oralidade e escrita; o sujeito é visto como construtor de sentidos, ele tem um papel ativo diante dos textos, seja ele locutor e/ou interlocutor; a produção de textos (orais e escritos) não é realizada sem finalidades, o aluno não escreve somente para a escola; mas escreve para interlocutores específicos, com funções específicas e situadas dentro de uma prática social.

Neste tópico, reflete-se, rapidamente, sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade dentro de uma perspectiva interacionista da linguagem. A prática

² “Conteúdos”: entende-se por conteúdos de Língua Portuguesa não só os conteúdos de gramática normativa, mas também as práticas de leitura, escrita e oralidade, bem como as outras variações da língua de acordo com o contexto. Acredita-se que, nessa disciplina, a palavra “prática” no lugar de “conteúdo” seria mais apropriada; devido a isso, emprega-se o termo “conteúdo” entre aspas.

de análise lingüística aparece em um tópico separado e é aprofundada, em relação às demais, por ser um dos objetivos específicos de reflexão desta pesquisa.

2.1.1 Leitura

O ato de ler, na perspectiva interacionista, atribui ao leitor a tarefa de “reconstrutor de sentidos”. Nessa atividade, há interação entre o leitor/texto/autor. A leitura é um ato interlocutivo, dialógico. A esse respeito, Jurado e Rojo (2006, p. 39) inferem: “a leitura/compreensão é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê; que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais”.

O texto requer um interlocutor para atribuir-lhe significados, sentidos, pois um texto não é completo. Brandão e Micheletti sustentam a importância que o leitor tem diante de um texto ao defenderem:

Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer “funcionar” o texto, na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, *o leitor é um elemento ativo no processo.* (1997, p. 19)

Concorda-se com a visão de Brandão e Micheletti: a leitura torna-se experiência quando é dado ao aluno/leitor um papel ativo no processo de compreensão e interpretação dos textos. Não se trabalha com o desenvolvimento das capacidades leitoras do aprendiz, quando o professor propõe a leitura de um texto e, em seguida, ele próprio apresenta uma “interpretação” do mesmo, considerando-a única, sem aceitar as colocações e as diferentes leituras dos alunos, e perdendo de vista a história de leituras do educando, que não é, necessariamente, igual a do professor. Não há leituras previstas por um texto, como se ele fosse fechado em si mesmo e auto-suficiente; é possível haver pluralidade de leituras, o que não é o mesmo de se afirmar que qualquer leitura é aceitável para um texto, desconsiderando os seus objetivos, o destinatário, o gênero, o suporte, o contexto sócio-histórico de produção e recepção, as suas marcas lingüístico-discursivas.

(...) importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (GERALDI, 1997, p. 189)

Trabalhar com a leitura de textos de diferentes gêneros amplia a capacidade lingüístico-discursiva do aluno. No entanto, conforme relata Pivovar (2002, p. 98), na sala de aula, “não há interação dos alunos com o texto, mas uma relação pedagógica apenas, marcada pelas suas especificidades”. Ao aluno não é concedido um espaço para tomar uma atitude diante do texto, ou seja, ele “não desenvolve a segurança de tomar ‘decisões interpretativas’” (PIVOVAR, op.cit., p. 99).

O trabalho com leitura não deve ter como intenção usar um texto como pretexto para o ensino de uma regra gramatical, para o aumento de vocabulário ou motivação para a produção textual. Lajolo (1982, p. 53) já alertava que “em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. Ao pensar em texto, é preciso levar em conta o seu contexto de produção, as suas intenções, os destinatários, e, em especial, a reação provocada pelo texto em seu sujeito-leitor.

2.1.2 Escrita

Vista como “redação escolar”, durante anos, a escrita foi uma frustração para alunos e professores: os alunos, diante do papel em branco, sem objetivos, apenas com a sugestão de alguns títulos, sofriam para preencher as lacunas; o professor, único leitor e “juiz” do texto, cedia horas e horas de seus finais de semana para ler e encher de “vermelho” a redação do aluno, na tentativa de apontar os “erros”, e, ainda por cima, eram raros os alunos que conseguiam atingir as expectativas do professor e se preocupavam em rever os pontos destacados em seu texto.

Apesar de ser essa ainda a realidade de algumas escolas, muitas outras metodologias são apontadas, a fim de direcionar melhor o trabalho com a escrita. Deixa-se de lado a expressão “redação escolar” e muda-se o termo para “produção de texto”, e, atrás de novas terminologias, outras concepções aparecem, na tentativa de ampliar os espaços da prática de escrita. Geraldi (1997, p. 136) distingue os termos ‘produção de texto’ e ‘redação’: “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”.

A escrita, tida a partir de uma visão interacionista, implica a presença do “outro”, isto é, “supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo”, corrobora Antunes (2003, p. 45). Dessa forma, o aluno/autor passará a ter uma tarefa difícil, árdua, se o professor, ao propor uma produção textual, não esclarecer alguns objetivos fundamentais, como os apontados por Geraldi (1997): ter o que dizer, uma razão para dizer, um interlocutor para dizer, e se constituir como sujeito/locutor que diz algo para o interlocutor escolhido. É necessário que haja uma intenção para se dizer algo, e, principalmente, um “alguém”, pois o texto é elaborado considerando as suas finalidades e o seu destinatário; para isso, a sala de aula precisa ser vista como um lugar de interação verbal, assim como acontece nas outras esferas sociais, “(...) quando a pessoa se põe a falar, na sua atividade de vida, o esquema completo de interação emerge da própria atividade, e nele nada falta e nada é artificial” (NEVES, 2003, p. 99).

Para o processo de escrita, Antunes (2003, p. 54) elenca três etapas relevantes: a etapa do planejamento, a etapa da escrita e a etapa da revisão e da reescrita.

Na primeira etapa – do planejamento – é preciso delimitar, segundo Antunes (op. cit., p. 54-55): o tema do texto; escolher os objetivos; definir o gênero; selecionar “os critérios de ordenação das idéias”; adequar a linguagem (formal ou informal) e “prever as condições de seus leitores”.

Na segunda etapa, inicia-se a tarefa da escrita, o autor coloca no papel aquilo que planejou e faz suas escolhas de ordem lexical e sintático-semântico, em conformidade “com as condições concretas da situação de comunicação” (op. cit., p. 55).

A terceira etapa é um momento importante do processo de escrita: a revisão e a reescrita textual. Nesse instante, analisa-se o que foi escrito, a fim de

observar se os objetivos do texto foram cumpridos, se há coerência, clareza, se apresentam os aspectos composicionais do gênero em questão, se há adequação da linguagem ao contexto de produção, revisão das normas da sintaxe, da semântica, ortografia, acentuação, pontuação. A etapa de revisão e reescrita está associada à prática de análise lingüística. Sobre o processo de escrita, Silva assinala:

(...) ao professor cabe não apenas ensinar técnicas e formas lingüísticas adequadas, mas, principalmente, criar condições de reflexão sobre as condições de produção que envolve a escrita do texto para que, assim, ele possa se envolver no processo e assumir seu lugar de produtor de significado. (1997, p. 105)

Em suma, os alunos precisam ter a oportunidade de produzirem textos diversos, extra-escolares, situados dentro de um contexto real (ou imaginário), com função específica e destinatário definido.

A intenção de opinar ou relatar ou narrar, enfim, colabora para o ato da escrita. Quando há motivos para escrever, finalidades a serem cumpridas, o papel em branco deixa de ser “um pesadelo” e torna-se o meio pelo qual irão se atingir determinados objetivos. A produção de texto, na escola, passa a ser uma prática de linguagem no instante em que deixa de lado a mera preocupação com o cumprimento do conteúdo, da nota, e passa a criar situações e/ou considerar situações que requerem, de fato, o real uso da escrita para uma ação de linguagem situada.

2.1.3 Oralidade

Apesar de esquecida por alguns professores, a prática de oralidade também precisa estar presente no ensino/aprendizagem de LM, visto que essa prática se faz muito mais presente no dia-a-dia da maioria das pessoas do que a escrita. Marcuschi (2001, p. 36) destaca que “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. Entretanto, na escola, reserva-se um espaço muito pequeno, quando se reserva, para o trabalho com a fala.

Cavalcante e Melo (2006, p. 181) salientam que “apesar de pouca atenção dada à oralidade no espaço escolar, registra-se, nas últimas décadas, um progressivo aumento de estudos sobre o ensino da oralidade”. Contudo, há dificuldades em elaborar atividades orais, muitas se limitam em exercícios de trocas de opinião, conversa com o colega, discussões coletivas. Essas práticas são genéricas. Para Barbosa:

(...) o que deveria estar em questão são as diferentes formas de dizer, determinadas por situações comunicativas, e não simplesmente da materialidade do dito pertencer à modalidade oral ou escrita, regidas por uma espécie de contexto de produção geral e indiferenciado. (2000, p. 154)

Ao inserir a língua oral na sala de aula, almeja-se a análise, reflexão, o uso das diversas variações lingüísticas, de acordo com o contexto, com a finalidade, com a formalidade, com o destinatário. Marcuschi (2003, p. 24) defende que o trabalho com a oralidade na escola não se trata de ensinar o aluno a falar, mas “trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de uso da língua”.

O homem está rodeado de gêneros orais e precisa empregá-los para cumprir as mais variadas finalidades; “o aluno precisa saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito”, explicam Cavalcante e Melo (2006, p. 184). Assim como os gêneros escritos, os gêneros orais apresentam especificidades, as quais devem ser esclarecidas em sala de aula.

O trabalho com a fala (assim como a escrita) permite adequar a linguagem ao contexto de uma dada situação e observar se os objetivos foram alcançados, como também possibilita a análise do discurso do “outro”. Verificar a intenção da fala do outro, entender o porquê da escolha de determinados recursos lingüístico-expressivos, construir um sentido para a fala, considerar a situação, enfim, são mecanismos que oportunizam o aprendiz a refletir sobre a linguagem oral e a variação lingüística.

Além disso, é interessante ressaltar “os pontos formais e funcionais em que os textos orais e os textos escritos são diferentes” (ANTUNES, 2003, p. 101). Isso não quer dizer que a fala se opõe à escrita, mas que ambas as modalidades têm similaridades e diferenças, as quais podem ser consideradas no momento de aprendizagem da língua.

Como sugestões de atividades didáticas com o texto oral, acrescentam-se, ainda, algumas propostas de Marcuschi (2003, p. 33):

- Levar aos alunos fitas com falas das diferentes regiões, além de sexo, idade, profissões diferenciadas. A atividade trabalhará com a audição e possibilitará a percepção dos diferentes sotaques, léxicos, estratégias comunicativas;
- Discussões sobre o preconceito e discriminação lingüística;
- Reconhecimento do papel dos interlocutores, bem como os diversos gêneros orais;
- Reflexão das maneiras de se desenvolver temas na oralidade; as diferenças em relação à escrita;
- Identificação de aspectos típicos da oralidade;
- Análise de características marcantes na fala, como retomadas, cortes constantes, etc.
- Atividades de reescrita.

Estas são algumas das diversas possibilidades de explorar o trabalho com a oralidade na sala de aula; tendo em vista que esta prática é importante ao aluno e ultrapassa os exercícios presentes em materiais didáticos – os quais enfocam, na sua maioria, apenas as discussões em sala e a troca de opinião.

2.2 O PAPEL DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UM OUTRO OLHAR.

Quando se pensa em Língua Portuguesa, logo ela é associada ao ensino da gramática normativa, como se ensinar língua fosse aprender apenas as suas regras gramaticais. Conforme relata Mendonça (2006, p. 199): “O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas”. Essa visão é fruto de uma ideologia pedagógico-discursiva sedimentada em relação ao que seria aprender LP.

Defende-se, aqui, um ensino de Língua Portuguesa que considere a linguagem em funcionamento:

(...) o que implica, em última análise, saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão (...). (NEVES, 2003, p. 89)

Faz-se relevante uma abordagem que leve o aluno a ampliar seus horizontes discursivos, aprimorando-os. Vistos dessa forma, as aulas de LP precisam ser repensadas em alguns contextos de sala de aula. Não se trata de abolir a gramática, pois ela também faz parte da aprendizagem de uma língua, entretanto, é preciso vê-la e usá-la como um recurso para o melhor desenvolvimento das capacidades lingüísticas.

Ao ensinar língua materna, alguns pontos, de acordo com Travaglia, precisam ser considerados:

a) o que se tem como meta e objetivos de ensino de língua materna; b) o que fazer em sala de aula face às variedades lingüísticas; c) a questão do ensino de vocabulários e de produção / compreensão de textos; d) a própria concepção que se tem de linguagem, de gramática e de texto; e) a inter-relação entre esses elementos na constituição da ação de ensino/aprendizagem em sala de aula. (2003, p. 43)

Esses pontos levam o professor a refletir sobre crenças e concepções concernentes à atividade formativa que, às vezes, “pode ser vista como não sendo a mais desejável em termos de uma formação que se pretende dar aos alunos” (TRAVAGLIA, op. cit., p. 43-44).

Ressalta-se a importância da reflexão sobre as estruturas que organizam os textos, visto que elas colaboram com o aprimoramento no domínio da linguagem e, conseqüentemente, o trabalho com textos mais complexos. Contudo, é preciso repensar *como, por que e quando ensinar a ‘gramática’*, lembrando-se de que ela é um recurso para o aprimoramento da linguagem, e não o objeto de ensino.

Nesse sentido, através de pesquisas, algumas alternativas são propostas aos professores no intuito de melhorar a eficiência do ensino/aprendizagem de língua. Entre os estudiosos da área, destacam-se alguns

relatos de pesquisa que apresentam um novo olhar para o ensino de “gramática”³ ou, como se propõe atualmente, permitindo uma visão mais ampla: análise lingüística⁴:

O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáfora, metonímias, paráfrase, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2004, p. 74)

Na perspectiva da análise lingüística, não se visa ensinar apenas as regras, mas também a construção de sentido do texto, a sua finalidade, os recursos lingüísticos responsáveis por determinados efeitos de sentidos, o contexto de produção. Tendo em vista a concepção de ensino como processo de interação social, que abarca o ensino de AL, recorre-se a alguns pesquisadores – como Possenti, Geraldi, Travaglia, Antunes, Moura Neves, Mendonça –, que se dedicam ao ensino/aprendizagem de LP, para discutir sobre o “outro olhar” para o ensino de gramática e apontar o que há em comum em seus relatos.

2.2.1 ENSINO GRAMATICAL: A VISÃO DE ALGUNS LINGÜISTAS

Conforme mencionado, a idéia de uma “revisão” do objeto de ensino de LP já acontece há mais de 20 anos. Para Geraldi (2004), a aprendizagem de uma língua não pode se restringir ao ensino de nomenclaturas gramaticais. Considerando que a linguagem só tem existência na interlocução, na interação social, “é muito

³ Esse termo é considerado, em alguns momentos, no decorrer do texto, para se referir ao ensino de gramática normativa. Já a análise lingüística, além de abarcar a gramática normativa, inclui também questões amplas a propósito do texto, conforme definição de Geraldi (2004).

⁴ A expressão análise lingüística é esclarecida por Geraldi, no livro *O texto na sala de aula*, por meio de uma nota de rodapé, e será esse o termo usado, aqui, para se referir ao trabalho didático dos conhecimentos lingüísticos dos alunos.

mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, op. cit., p. 42).

Em relação ao ensino, Geraldi relata:

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente dito. (op. cit., p. 45)

O autor defende que há diferença entre saber a língua, saber analisar uma língua e agir pela linguagem numa situação determinada. Entretanto, fica a dúvida: como trabalhar a gramática na escola? De acordo com Geraldi (2004), o ensino da gramática encontra-se na prática da análise lingüística, tal prática contrapõe-se ao ensino tradicional.

A AL, pretendida pelo autor, não parte do texto bem escrito, mas sim da produção do aluno; preparam-se as aulas de AL através das leituras feitas dos textos dos alunos. Em cada aula, Geraldi sugere a abordagem de apenas um problema, para aprofundamento e reflexão. O objeto da aula de AL é a refacção de texto do aluno, essa reescrita pode ser feita em pequenos ou grandes grupos. A prática é fundamentada pelo princípio de “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, op. cit., p. 74)

De acordo com o pesquisador, a gramática não é desconsiderada, mas sim levada para a sala de aula com um outro viés, através da integração das unidades básicas de ensino, as quais tinham um espaço pequeno diante da preferência que se dava (e, ainda, se dá em alguns contextos) para o ensino das classificações gramaticais. Dar um outro viés à gramática significa ensiná-la considerando o uso da língua, os objetivos que se deseja alcançar, o destinatário, a finalidade do enunciado. Conforme ressalva Geraldi (1997, p. 189), “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de texto, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá”.

Partilhando dessa mesma concepção, Antunes (2003, 2007) também aponta caminhos para os professores trabalharem com essas práticas, repensando o objeto de ensino de uma aula de LP. A autora defende que “(...) saber

falar e escrever uma língua supõe, também, saber a gramática dessa língua. Em desdobramento, supõe saber produzir e interpretar diferentes gêneros textuais” (2003, p. 92).

Antunes (op. cit., p. 85) infere que “*não existe língua sem gramática*”, dessa forma, “*não existe falante sem conhecimento de gramática*” (op. cit., p.86). O que não significa dizer que todo falante sabe as classificações dos pronomes, das orações subordinadas, coordenadas, o que é um adjunto adnominal, adverbial... O que ele sabe, “intuitiva e implicamente, é usar essas coisas – ou seja, ele sabe as regras de uso, de combinação das palavras em textos, para que resulte inteligível e interpretável o que dizem” (ANTUNES, loc. cit.)

Semelhante a Geraldi, Antunes descreve que, na sala de aula, muito do tempo é dedicado ao ensino da metalinguagem, desconsiderando o conhecimento que o aprendiz já tem sobre a sua própria língua.

A autora (2007) aponta a necessidade de distinguir a “regra gramatical” da “nomenclatura gramatical”. As regras referem-se ao uso, orientam a maneira de como falar para ser compreendido; já as nomenclaturas se preocupam com os “nomes” que os fenômenos das línguas e suas classificações têm.

Antunes (2003, p. 96-97) apresenta algumas implicações pedagógicas, sugerindo que o professor de português leve para a sala de aula:

- uma gramática que seja relevante (para isso, deve-se selecionar regras que sejam aplicáveis aos usos sociais);
- uma gramática que seja funcional (aqui, a autora menciona que “não adianta muito saber o nome que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam” (op. cit., p. 97);
- uma gramática contextualizada (considerando que a gramática está incluída na interação verbal);
- uma gramática que traga algum tipo de interesse (deve ser um estudo estimulante, desafiador);
- uma gramática que liberte, que “solte” a palavra;
- uma gramática que prevê mais de uma norma;
- uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas.

À luz dessa concepção, a gramática passa a ser naturalmente incluída na escola e fora dela. Quando se explora o sentido de um texto, trabalha-se também com os recursos lingüísticos, visto que “a compreensão de sentidos do texto, a expressão de suas intenções só são possíveis porque mobilizamos, entre outras, as possibilidades que o léxico e a gramática da língua nos oferecem.” (ANTUNES, 2007, p. 150).

Dessa forma, não é viável priorizar um ensino que enfatize o estudo das nomenclaturas, classificações de termos isolados, postula Antunes (2003).

O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona. (ANTUNES, 2003, p. 120)

Todavia, ao invés de criar oportunidades para os alunos refletirem/analisarem a linguagem, alguns professores centram as atividades de sala de aula em nomenclaturas gramaticais, e deixam de lado esclarecimentos relevantes acerca de “como fazer da interação verbal um instrumento de politização do cidadão e dos grupos, ou de como saber escapar à manipulação sutil e velada de muitos discursos (...)”, segundo Antunes (2007, p. 132).

Com base na concepção de linguagem como processo de interação, Travaglia (2000) também apresenta uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de LP. O autor corrobora a situação do ensino de gramática em alguns contextos educacionais: “O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo (...). Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.” (2000, p. 101)

Ele menciona que as atividades de produção e compreensão de textos ficam ausentes das aulas, observa uma grande concentração no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica; ainda, afirma que “ano após ano se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais” (loc. cit.). Diante dessas observações, Travaglia destaca que para aprender uma língua é necessário formular hipóteses, reflexão sobre a linguagem, observação dos acertos acerca das hipóteses.

A proposta de Travaglia, referente ao ensino de gramática, concentra-se em:

(...) trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. (2000, p. 109)

Para sustentar essa proposta, o autor aborda, em seu livro *Gramática e interação* (2000), as gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa com propostas de atividades, mostrando alguns caminhos, dos diversos possíveis, para se trabalhar com a gramática em sala de aula.

Outro autor que reflete sobre a questão do ensino de gramática é Possenti. Para ele, os professores precisam ter claro que conhecer uma língua é diferente de conhecer sua gramática, "(...) é preciso distinguir seu papel [gramática] do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo" (1996, p. 54).

Segundo o autor, a escola deve ensinar ao aluno a língua padrão, para que esse possa ter acesso a essa variedade; no entanto, Possenti orienta que o aluno não aprende a língua por exercícios, "mas por práticas significativas. (...) O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas" (2004, p. 36).

Ao pensar o ensino de LP de acordo com a concepção interacionista de linguagem, os docentes ficam em dúvida de como planejar suas aulas, de como praticar tal teoria. Possenti reflete sobre a questão, dando uma sugestão aos professores:

Como se monitora um programa de português para uma série qualquer, digamos, a quinta série? Analisando os alunos da quarta, verificando o que eles ainda não sabem, ou ainda erram, em relação ao padrão. Selecionam-se alguns tópicos importantes e trabalha-se com eles mais do que com outros. (2004, p. 37)

Relatam-se, também, os estudos de Moura Neves e suas conclusões sobre o ensino de gramática. Em 1990, ela realizou uma pesquisa com 170 professores de LP do Ensino Médio. Questionou como os professores

ministravam suas aulas e constatou que 100% deles ensinam “gramática”. Seguem as conclusões de Neves:

1. Os professores, em geral, acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor;
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional;
3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa.
4. Os professores verificam que essa gramática ‘não está servindo para nada’;
5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (2002, p. 257)

A partir do resultado dessa análise, pode-se afirmar que, há quase duas décadas, os docentes aceitam uma nova concepção para o ensino gramatical; eles chegaram à conclusão de que tal gramática – a qual visa apenas às regras e exceções da língua – “não está servindo para nada”. Todavia, conforme constataram os autores citados anteriormente, grande parte da aula de LP é reservada para o ensino de nomenclaturas, regras.

Neves (2002) também aprofundou suas análises a partir de uma reflexão sobre a formação de professores. De fato, faz-se necessário repensar também a formação docente, tendo em vista que os subsídios teóricos são de fundamental importância para a futura prática. Ainda em relação à formação docente, ela indaga (2002, p. 266): “como tratar o ensino lingüístico na universidade, para que os alunos tenham as mínimas condições de dele tirar orientações e conteúdo para o trabalho com a linguagem de seus alunos (...)?”.

Em algumas situações, o aluno/professor não sabe distinguir a teoria lingüística que ele aprende em sala da prática que ele irá conduzir no nível Fundamental e Médio. Conforme salienta Neves, é preciso que o professor em formação possa aproveitar a teoria para subsidiar o trabalho com a linguagem de seus alunos, o que é diferente de ele transmitir a mesma teoria aprendida nos bancos da universidade para a Educação Básica. A teoria ilumina uma prática, por isso que a teoria abordada nas universidades deve considerar as intenções, ou seja, se a finalidade é formar um professor que seja capaz de propiciar aos seus alunos momentos de análise, reflexão, discussão sobre a linguagem, seja nos textos dos

alunos ou de outrem; então, a teoria deve vir ao encontro dessas práticas, apresentando uma concepção que dê suporte a tais práticas.

Dando continuidade às reflexões sobre o ensino de gramática, Neves (2003, p. 151) conclui:

- que estudar gramática é refletir sobre o uso lingüístico, sobre o exercício da linguagem;
- que o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – mas é, também, a própria atividade lingüística de que participamos, isto é, a produção e recepção, afinal, a interação;
- que, afinal, a gramática rege a produção de sentido.

Em um artigo recente, Mendonça (2006) discutiu a diferença entre ensinar gramática e ensinar AL. Mendonça ressalta que, nas últimas décadas, há uma tentativa de rever a metodologia de ensino de LP, e uma das propostas é a prática de análise lingüística no lugar de gramática, **“a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto”** (2006, p. 204).

Tendo como uma das bases Geraldi, a autora aprofunda suas observações referentes à diferença entre ensino de gramática e prática de análise lingüística, para melhor compreensão, segue o quadro elaborado por Mendonça (2006):

QUADRO 2: Diferenças entre ensino de gramática e análise lingüística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade na norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolas lingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

(Fonte: MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto, 2006, p. 207)

O quadro elaborado por Mendonça esclarece as diferenças entre gramática e AL, e possibilita perceber que a maneira como os lingüistas supracitados encaminham o trabalho com a “gramática” dialoga com a prática de análise lingüística, em que a unidade privilegiada é o texto e seus efeitos de sentido. As reflexões da autora, em seu artigo, também colaboram para um melhor entendimento de como trabalhar com a AL, de fato, sem usar o texto meramente como pretexto para o ensino gramatical.

Conclui-se que esses lingüistas comungam da mesma concepção de ensino, a qual tem como base a concepção de linguagem como processo de

interação social. Grande parte, ao destacar a atual situação das aulas de LP, apontou para um ensino centrado em classificações, nomenclaturas, no estudo da metalinguagem da língua. E, em contrapartida, os pesquisadores sugerem possibilidades de trabalho que consideram a língua em sua dimensão dialógica, em situação de uso, de interação.

Contudo, diferente do que muitos “interpretam”, esses estudos não desconsideram a gramática, tão pouco desvalorizam a norma padrão. Ao contrário, apontam que os dicionários e as gramáticas servem como suporte para o aprimoramento da língua, e, além da gramática tradicional, também analisam os efeitos de sentido causados por determinados recursos lingüísticos, os aspectos de coesão, coerência, o destinatários de um texto, as intenções do texto. A AL é uma prática que possibilita o ensino da norma padrão e de outras variedades lingüísticas, de acordo com o contexto de produção.

As considerações destes pesquisadores vêm ao encontro deste estudo, uma vez que se preocupam em sugerir caminhos para a prática de LP, considerando o sujeito, as relações discursivas, as práticas sociais pelo viés da concepção de linguagem como processo de interação.

3. O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS A RESPEITO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Ao relacionar as concepções de linguagem ao ensino/aprendizagem de LP e refletir sobre esse ensino, é relevante verificar o discurso dos Documentos Oficiais em relação ao mesmo.

Para essa verificação, foram selecionados dois Documentos Nacionais que são direcionados ao Ensino Médio (foco desta pesquisa), entre eles: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) – incluindo os PCN+; e Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa (2006); e um texto Estadual (discutido e elaborado desde 2003, no intuito de se tornar um Documento Oficial para o Estado do Paraná): as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (2006) – as quais estão diretamente ligadas ao Projeto Folhas, devido a isso, será dado ênfase nesse texto.

Os PCNEM de LP foram escolhidos devido às suas repercussões em todo o país, sendo, inclusive, objeto de estudo e análise de alguns pesquisadores da área de ensino. As Orientações Curriculares é um Documento Oficial posterior aos Parâmetros, último Documento publicado pelo Ministério da Educação e apresenta um caderno próprio destinado aos professores de Ensino Médio.

Já as Diretrizes Curriculares destina-se aos professores da rede pública do Estado do Paraná. Sua escolha se deu por ser um texto (futuro Documento) elaborado junto aos professores e, principalmente, pelo Projeto Folhas estar diretamente associado às Diretrizes. O texto das Diretrizes já teve algumas versões preliminares; em fev./2007, nas reuniões pedagógicas das escolas estaduais do Paraná, os professores receberam a “última”⁵ versão preliminar, e será esta a versão analisada aqui.

Vale retomar, neste momento, que a concepção de linguagem como processo de interação foi proposta, no Brasil, no final da década de 70, início de 80. Nessa época, em 1984, Geraldi organizou a coletânea “O texto na sala de aula”, para auxiliar um trabalho com os professores da região Oeste do Paraná. Tendo as

⁵ Última versão até o momento da entrega desta pesquisa.

idéias de Bakhtin e seu círculo como base, e essa obra organizada por Geraldini – como autor referenciado no Brasil –, algumas pesquisas se iniciaram sobre o ensino/aprendizagem de LP.

Nesse sentido, apesar de direcionado para os professores do Ensino Fundamental, vale lembrar as propostas do Currículo Básico do Paraná (1990), as quais trouxeram avanços nas orientações aos professores daquela região.

O Currículo Básico de LP foi elaborado numa época em que já se buscavam caminhos diferentes para a prática em sala de aula, na intenção de rever os conteúdos básicos das disciplinas do Ensino Fundamental (na época, 1º grau). Esse trabalho de reestruturação do Currículo “teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constitui-se o primeiro passo” (CURRÍCULO BÁSICO, op. cit., p. 13). O Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado no ano de 1988 – década em que se discutiam sobre os novos encaminhamentos para a aquisição da linguagem.

Quanto à disciplina de LP, o Currículo não apontava a gramática como o objeto de ensino, mas, sim, aconselhava aos professores um encaminhamento metodológico focado na leitura e na escrita, conforme aparece em algumas citações: “(...) o que propomos dentro de nossa visão de linguagem é que nas aulas de LP opte-se por ensinar a ler e a escrever” (op. cit., p. 52), e ainda: “(...) optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever” (op. cit., p. 56).

No Currículo Básico, defende-se uma concepção de linguagem interacionista, a qual “vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental e outras visões, que têm objetivos diferentes e que, portanto, implicam práticas pedagógicas diferentes” (op. cit., p. 51). De acordo com o Documento, essa concepção “neste momento dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem” (op. cit., p. 52). Essa proposta pretendeu enfrentar as concepções de linguagem anteriores: normativismo e estruturalismo.

No Paraná, o Currículo Básico serviu de base para as escolas e possibilitou uma reflexão acerca do ensino/aprendizagem de LP e de outras

disciplinas. Oito anos após, em 1998, os PCN chegaram às escolas do Brasil. Esse Documento continha um olhar especial também para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), e como a pesquisa em questão interessa-se por esse nível de Ensino, refletiu-se, agora, sobre os encaminhamentos pedagógicos dos PCNEM.

3.1 PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO (EM) - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNEM (1999) refletem sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina do Ensino Médio, dando um direcionamento à prática pedagógica do professor.

Na disciplina de LP, os PCNEM-LP apontam o texto como unidade básica da linguagem e consideram o aluno como produtor de textos. A concepção assumida nesse Documento, baseada nos estudos de Bakhtin e seu círculo, refere-se à linguagem como processo de interação. Para os PCNEM-LP (1999, p. 38) “essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social”. Como orientação aos professores, o Documento assinala:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (op. cit., p. 38)

Com o objetivo de ensino voltado para o texto, o seu contexto, a interação, os PCNEM–LP deslocam o ensino da gramática, da norma, para 2º plano. Não se centram nas regras e exceções do falar e escrever bem, mas destacam a importância do saber lingüístico do aluno para a definição do que será desenvolvido no decorrer do ano, considerando a linguagem nas diferentes esferas sociais. Dessa forma, o “estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos (...)” (PCNEM, loc. cit.). Sendo o texto a unidade de ensino, deve-se trabalhar com a diversidade de gêneros, observando a adequação da linguagem à situação de uso.

As competências e habilidades indicadas pelos PCNEM a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa são:

QUADRO 3: Competências e habilidades – PCNEM (op. cit., p. 47).

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos / contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

(Fonte: PCNEM – Linguagens, Códigos e suas tecnologias, 1999, p. 47)

Os PCNEM avançaram em relação às propostas de ensino e à prática docente privilegiadas na época, uma vez que essas competências e habilidades não enfatizam a gramática, mas privilegiam outras competências, em especial a leitura e a escrita. Mas, assim como Brait (2000, p. 24) aponta que os PCN do Ensino Fundamental demonstram restrições que impedem “um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com seus leitores”, e, ainda, o trabalho com o texto parte de modelos preestabelecidos que “se afastam da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento” (BRAIT, loc. cit.), também nos PCNEM essas críticas podem ser observadas.

Por os PCNEM apresentarem um encaminhamento diferenciado com o trabalho de LP, parte dos professores não soube lidar com o conteúdo do

Documento, houve algumas críticas, e até mesmo a desconsideração dos PCNEM-LP por alguns docentes.

Diante de algumas dificuldades apresentadas, no ano de 2001, foram publicados os Parâmetros em Ação – Ensino Médio, com o intuito de auxiliar, apoiar os professores. Os Parâmetros em Ação foram articulados com os PCNEM, servindo como um instrumento para o aprofundamento desse Documento.

O material foi organizado em módulos, com a finalidade de colaborar com o professor, no sentido de oferecer propostas de trabalho a serem usadas e desenvolvidas na sala de aula. Essas sugestões, no caso de Língua Portuguesa, inseriram atividades que buscavam desenvolver as competências e habilidades sugeridas pelos PCNEM.

Um ano após o surgimento dos Parâmetros em Ação, em 2002, os “PCN+ Orientações Educacionais complementares aos PCNEM” foram divulgados. Esse Documento reporta ao Ensino Médio a responsabilidade de “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários” (PCN+, 2002, p. 54), deixando claro o valor que se deposita ao texto literário e à linguagem escrita em relação aos outros textos e às outras modalidades da linguagem.

Espera-se que seja formado um aluno crítico, conhecedor das múltiplas possibilidades de expressões e recursos lingüísticos, um aluno capaz de ler e compreender os diversos gêneros textuais que circulam nas esferas comunicativas. Para isso, conforme os PCN+, é preciso adquirir e desenvolver três competências: interativa, textual e gramatical. Diferentemente das competências apontadas nos PCNEM: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural.

A respeito da gramática, os PCN+ (op. cit., p. 81) alertam “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual.”

Além das competências elencadas pelos PCN+, a oralidade e a escrita são pontos ressaltados: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e oralidade” (PCN+, op. cit., p. 70).

Outro aspecto mencionado por esse Documento é a conscientização dos alunos referente às variedades lingüísticas, levando em conta o contexto de produção: situação, intenções, espaço, tempo, interlocutores. Nesse sentido, devem-se questionar rótulos como “certo” e “errado”. O que precisa ser refletido é se a fala ou a escrita estão adequadas com a situação, com o contexto ou não. Apesar de chamar a atenção para a valorização das outras variantes da língua, os PCN+ se remetem aos professores com a seguinte observação:

(...) não é porque a escola deva acolher as variedades lingüísticas de seus estudantes, para posteriormente realizar atividades de linguagem em torno delas, que o professor deva se eximir de conhecer muito bem o padrão culto da língua e as bases da gramática normativa. (op. cit., p. 86)

As idéias defendidas pelos PCNEM e PCN+ iluminam a prática docente e, para ela, sugerem alguns caminhos. Para muitos professores, não são caminhos fáceis, tendo em vista toda a formação tradicional e a própria prática voltada para uma concepção de linguagem como expressão de pensamento ou meio de comunicação. A reversão desse quadro depende de pesquisa, leitura, produção e, principalmente, formação continuada que atinja um número relevante de professores – essas formações precisam considerar todo o contexto atual dos estudos sobre a linguagem.

Os PCN+ têm posturas que demonstram estar cientes da resistência à mudança de concepções, conceitos, ações, práticas. Acreditam que, para uma mudança, os educadores precisam estar envolvidos com as “novas propostas”.

Se centrarmos essas reflexões no universo escolar, tomando como referência as últimas propostas para o ensino médio, certamente esbarraremos em resistência às mudanças que estão profundamente relacionadas à formação geral e específica de professores. (PCN+, op. cit., p. 85)

Os PCNEM foram publicados em 1999 (um ano após os PCN do Ensino Fundamental), os Parâmetros em Ação do Ensino Médio em 2001 e os PCN+ em 2002, entretanto, pesquisas recentes (como Moura Neves (2002), Antunes (2003), Mendonça (2006), entre outras) relatam a dificuldade dos professores de LP redimensionarem a prática em sala de aula, tendo clareza do objeto de ensino e,

principalmente, deixarem para “segundo plano” as aulas de gramática normativa. A esse respeito, Rojo salienta a necessidade de se produzirem

(...) currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos. Ambas as ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores. (2000, p. 28)

É preciso uma comunhão entre a formação inicial e continuada dos professores, prática pedagógica e os materiais didáticos – lembrando-se que o livro didático é quem, muitas vezes, define a prática do professor em sala de aula, nem todos os docentes são pesquisadores e produtores/co-produtores de suas próprias aulas.

3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / LÍNGUA PORTUGUESA

O Ministério da Educação, percebendo que a proposta dos PCNEM não se concretizou na maioria das escolas, decorridos sete anos, “em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais” (ORIENTAÇÕES, 2004, p. 7), promoveu, em 2004, através da Secretaria de Educação Básica, seminários regionais e nacionais no intuito de aprofundar a compreensão de alguns pontos dos PCNEM que não ficaram muito claros e, principalmente, consolidar a organização curricular do Ensino Médio. Esses seminários contaram com a participação de equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores e estudantes (da rede pública) e representantes da comunidade acadêmica, a fim de implantar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Para as discussões desses seminários, houve a publicação de artigos desenvolvidos por professores universitários, a coletânea foi intitulada: *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2004). Esse material apresenta uma crítica aos PCNEM e PCN+ de Língua Portuguesa, no seguinte tópico: Os PCNEM E OS PCN+ / Língua Portuguesa (Língua Materna, LM) – desencontro de vozes. Os consultores desse material, nas áreas de LP e Literatura, foram: Roxane Rojo

(Língua Portuguesa) e Enid Yatsuda Frederico e Hakira Osakabe (Literatura). Dentre as observações relatadas sobre os PCNEM e os PCN+, para justificar a necessidade de um novo Documento, destacam-se as seguintes:

Os PCNEM-LP dão mais ênfase às capacidades de compreensão (leitura) em detrimento das capacidades de produção. A separação da compreensão e da produção dos discursos “de sua contextualização sociocultural soa como uma divisão inaceitável” (ORIENTAÇÕES, 2004, p. 31). Em LP, os PCNEM disciplinaram o que se pretendia interdisciplinar e restringiram-se aos textos verbais (oral ou escrito), esquecendo-se da importância de desenvolver nos alunos a capacidade de colocar-se diante das diversas modalidades de linguagem: “oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráfico, infográficos (...). Esta é, aliás, uma das principais dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Médio apontada nos diversos exames e avaliações.” (ORIENTAÇÕES, 2004, p. 31).

Nesse artigo, também argumenta-se que os PCN+ são incompatíveis com a abordagem teórica dos PCNEM; nesse sentido, fazem os seguintes apontamentos:

(...) os PCN+ oscilam entre uma visão discursiva mal elaborada e mal embasada e uma visão estrutural e gramatical de língua muito presente hoje no currículo consolidado. Quando aborda os gêneros, o faz a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais. (ORIENTAÇÕES, op. cit., p. 33)

E ainda,

(...) os PCN+ assumem (...) a visão de ensino-aprendizagem sistemático ou científico, descendente, dedutivo, que pode esbarrar numa pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais acima preconizadas, não fazendo diferir muito o novo currículo do currículo consolidado. (ORIENTAÇÕES, op. cit., p. 35)

Essas críticas foram pontos de reflexão na construção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Após dois anos de seminários, discussões e estudos, em 2006, esse novo Documento chegou às escolas.

Também as Orientações (2006) partem de uma concepção interacionista para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. E, sobre essa concepção, complementam que “tais estudos consideram as relações entre os processos cognitivos, ou *intrapsicológicos*, e os processos sociais, ou

interpsicológicos” (2006, p. 23) quando estudam o desenvolvimento e o funcionamento da língua e da linguagem.

Sob essa perspectiva, segundo as Orientações Curriculares (2006), a disciplina de LP tem o papel “de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação (...)” (2006, p. 27). Há também uma preocupação com uma metodologia interdisciplinar, que abarque outros conhecimentos, oportunizando ao aluno a produção e reflexão da linguagem nos diferentes contextos de interação.

Para as Orientações (2006), os alunos devem construir uma consciência lingüística e metalingüística durante sua formação. Essa consciência é alcançada por meio de uma orientação aos alunos, “nas práticas de ensino e aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (...) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero” (op. cit., p. 31). O Documento também menciona a necessidade de investir na reflexão das normas (gramaticais e sociopragmáticas) para melhor domínio do uso da língua na sociedade; além disso, alega que a prática da escrita deve receber destaque no trabalho escolar, devido ao valor social e histórico que apresenta para a sociedade.

Retoma-se, aqui, que muitos lingüistas, em seus estudos, e até mesmo em outros Documentos, buscam um aprofundamento do texto e de seu contexto de produção, ao invés de abordarem a “norma”, e a presença da oralidade na sala de aula, tendo em vista que a escrita já recebe lugar de “destaque”.

Mais adiante, as Orientações ressalvam

(...) 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. (2006, p. 36)

Como sugestão, indicam as seqüências didáticas para a abordagem de diferentes textos e os eixos temáticos para organização dos conteúdos de Língua Portuguesa. Apresentam dois quadros com os eixos organizadores das ações de

ensino/aprendizagem. Os quadros, a seguir, resumem os eixos colocados pelas Orientações (2006, p. 37-38).

QUADRO 4: Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Práticas de linguagem.

Atividades de produção e recepção de textos
<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

QUADRO 5: 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
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise. • Estratégias textualizadoras. • Mecanismos enunciativos. • Intertextualidade. • Ações de escrita.

Os eixos direcionam um trabalho voltado para as práticas de escrita, leitura, oralidade, retextualização, reflexão sobre a língua e sobre os gêneros textuais. Através do segundo quadro, percebe-se um encaminhamento voltado para as seqüências didáticas, conforme proposto também por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais definem seqüência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (op. cit., p. 97). De acordo com os autores, a finalidade de uma seqüência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (loc. cit.).

Para isso, faz-se necessário rever a formação de professores, no intuito dessas propostas não ficarem apenas no papel, mas chegarem à sala de aula. Nesse sentido, essas Orientações pressupõem

(...) um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade – tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica. (2006, p. 44)

Para se alcançar esse profissional, é preciso proporcionar formação inicial e contínua aos professores, tendo em vista a concepção defendida nesses Documentos.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA DO ESTADO DO PARANÁ

Em 2004, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) iniciou a produção de um texto (futuro Documento Oficial) orientador do currículo para toda a rede pública do Estado, o qual começou a ser discutido no ano de 2003. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná foram elaboradas em conjunto com professores e pedagogos da rede, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais e técnicos pedagógicos da SEED. Durante três anos, as propostas das Diretrizes foram discutidas em seminários, simpósios, semanas pedagógicas, reuniões técnicas e encontros descentralizados. No ano de 2006⁶, as Diretrizes foram editoradas e, em fevereiro de 2007, algumas cópias (ainda preliminares) foram entregues nas escolas públicas do Paraná. Contudo, vale lembrar que, nos anos anteriores a 2007, os professores também receberam versões preliminares das Diretrizes para discussão e, também no site da SEED, o texto esteve disponibilizado para consulta, críticas, sugestões. As Diretrizes estão num processo final, não concluído, podendo ainda haver alterações.

Em LP, apesar de ter tido mudanças estruturais, alterações na escrita e inserção de alguns conceitos, de citações, etc., desde o início, a concepção de linguagem defendida pelas Diretrizes de LP permaneceu a mesma, assim como o

⁶ A versão de 2006 foi a versão escolhida para análise nessa pesquisa, por ser a última versão preliminar editorada até julho/2007 – data de conclusão deste trabalho.

encaminhamento metodológico (o qual foi ampliado, mas sempre se defendeu um trabalho que levasse em conta as práticas discursivas de oralidade, escrita, leitura/literatura e a análise lingüística perpassando tais práticas.).

O estudo desse texto faz-se necessário aqui por dois motivos: primeiramente, as Diretrizes representam as vozes dos profissionais da área de educação do Estado do Paraná, além de ser um texto recente enviado às escolas. E, além disso, o Projeto Folhas – objeto desta pesquisa – tem como um dos princípios a construção de materiais didáticos baseados nas propostas das Diretrizes Curriculares, uma vez que, desde 2004, os professores têm acesso aos textos preliminares e já conhecem a concepção de ensino defendida pelas disciplinas escolares. Tanto as Diretrizes quanto o Projeto Folhas iniciaram-se no mesmo ano, um e outro dialogando; um sendo concebido a partir do outro.

A concepção de ensino/aprendizagem de Língua Materna presente nas Diretrizes de LP, em alguns pontos, vai ao encontro dos outros Documentos Oficiais já citados (Currículo Básico, PCNEM e Orientações Curriculares), sendo assim, parte de uma concepção de linguagem como processo de interação entre os sujeitos envolvidos. As Diretrizes de LP (2006, p. 20) “consideram o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem”. Enfatizam, ainda, a perspectiva do multiletramento nas práticas de linguagem, não se restringindo ao texto verbal, mas a diversidade das modalidades de linguagem, como: imagem, imagem em movimento, infográficos, gráficos, etc. Ao final de sua fundamentação teórica, as Diretrizes de LP inserem os objetivos que fundamentam o processo de ensino, entre eles:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, o gênero e o tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização;
- aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, bem como propiciar pela Literatura a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- reconhecer a importância da norma culta da língua, de maneira a propiciar acesso aos recursos de expressão e compreensão de

processos discursivos, como condição para tornar o aluno capaz de enfrentar as contradições sociais em que está inserido e para a afirmação de sua cidadania, como sujeito singular e coletivo. (2006, p. 23)

Nos objetivos propostos, conceitos como gêneros, dialogismo, interlocutores ganham espaço na construção do currículo.

Esses objetivos devem ser desenvolvidos na sala de aula tendo em vista um objetivo maior, ou seja, o Conteúdo Estruturante da Língua Portuguesa – termo usado nas Diretrizes de todas as disciplinas curriculares para designar “os saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificam e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares. (...) são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo (...)” (DIRETRIZES, 2006, p. 7). Referente à Língua Portuguesa/Literatura do Ensino Fundamental e Médio, o objeto de estudo da disciplina, para as Diretrizes, é a língua e o Conteúdo Estruturante é o *discurso como prática social*.

O Conteúdo Estruturante está relacionado à história de cada disciplina, no momento presente, é a concepção interacionista que predomina, dessa forma, o discurso passa a ser o “principal saber”, por meio do qual se organizam os outros campos de estudo. Sobre o discurso, as Diretrizes definem, partindo de Barros (2001):

Os discursos jamais são concebidos dissociados de uma realidade material; são formados por diferentes vozes que, por sua vez, representam ideologias muitas vezes contraditórias, opostas, justificadas pelo seu uso em diferentes esferas sociais. (DIRETRIZES, op. cit., p. 28)

Há uma preocupação em levar os alunos a aprimorar as capacidades discursivas nas diferentes esferas sociais. Busca-se um aluno crítico, participativo, que tenha voz na sala de aula e fora dela.

Nos encaminhamentos metodológicos, os conteúdos a serem trabalhados não são elencados nem seriados. Há orientações do que pode ser abordado nas práticas de oralidade, leitura, escrita, análise lingüística e literatura. Não se apresenta um currículo fechado, acabado; apontam-se direcionamentos a respeito do ensino/aprendizagem de LP.

Na oralidade, as variantes lingüísticas são aceitas como formas legítimas de expressão. São vários os gêneros orais a serem aprimorados pelos alunos; além de se trabalhar a oralidade do próprio aluno, sugere-se a análise da linguagem em uso em diferentes contextos, por exemplo: programas televisivos, radiofônicos, no discurso público, privado, etc. O estudo das possibilidades de estratégias específicas da escrita e da oralidade é relevante para o maior domínio dessas práticas. Além disso, é preciso sempre levar o aprendiz a adequar sua linguagem à situação, aos interlocutores e às intenções.

Já a leitura é vista, pelas Diretrizes (op. cit., p. 31), como “co-produtora de sentidos”. Deve-se oportunizar aos alunos a leitura de diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais. Os diversos gêneros necessitam fazer parte do repertório de leitura do aluno. Nessa prática, o educando deve perceber sempre a presença das vozes, das intenções do texto. As linguagens não-verbais também precisam se fazer presentes no processo de leitura, como: imagens digitais e virtuais, cartazes, fotos, etc.; ou seja, contemplar o multiletramento.

A prática de escrita é tida como um processo, dessa forma, o texto passa por reformulações, reestruturações, valoriza-se o ato da refacção textual, momento do qual o aluno reflete e analisa sobre seu próprio texto, se ele alcançou as intenções propostas inicialmente. O processo de escrita é tido como experiência, ação, contato com os diferentes gêneros, assim postulam as Diretrizes:

O exercício da escrita, nestas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, a escrita é entendida como formadora de subjetividades. (op. cit., p. 33)

São as condições em que a produção acontece que determinam o texto. A composição, o estilo e a estrutura variam conforme o gênero discursivo, por isso, há necessidade de valorizar o contexto de produção, de conhecer o interlocutor, o seu destinatário. Quando há propostas descontextualizadas, a escrita torna-se um exercício maçante, um mero preenchimento de papel e tempo, afirmam as Diretrizes de LP.

Alguns gêneros são sugeridos para o trabalho em sala de aula pelas Diretrizes, como: bilhetes, cartas, poemas, crônicas, contos, notícias, editoriais, entrevistas, relatórios, resumos, verbetes de enciclopédia, dentre outros. Faz-se

necessário relacionar os gêneros com “as atividades sociais em que eles se constituem” (DIRETRIZES, op. cit., p. 35), o que permite uma compreensão do seu contexto, das suas finalidades no meio em que está inserido, das ideologias de cada texto, além de proporcionar um espaço para as relações inter e multidisciplinares.

A análise lingüística faz parte dos encaminhamentos metodológicos propostos pelas Diretrizes, ela abarca não só a gramática, busca “verificar como os elementos verbais – os recursos disponíveis na língua –, e os elementos extraverbais – as condições e situação de produção – atuam na construção de sentido do texto.” (op. cit., p. 27); o trabalho com a gramática deixa de ser priorizado em relação às práticas de oralidade, leitura e escrita.

O texto das Diretrizes revela um discurso que visa formar usuários competentes da língua, que exercitem a linguagem adaptando-se às diversas situações de uso, de forma consistente e flexível. Quanto maior o contato com a diversidade de gêneros, maior a possibilidade de compreender as regularidades da norma padrão.

Diferentemente do que alguns leitores interpretam, não há uma exclusão da gramática como conteúdo de LP, mas um enfoque diferente; abre-se espaço para as variedades lingüísticas, mas a norma padrão não é abolida, ao contrário, através do uso da língua, da reflexão, observação, dos contextos, o professor irá trabalhar a norma padrão – sendo essa a norma de prestígio, os alunos devem ter acesso a ela – e as outras variedades da língua de acordo com os gêneros e seus contextos de produção. É a partir da experiência, da interação que o educando compreenderá o funcionamento, a estrutura da língua e a sua gramática.

As Diretrizes de LP se preocupam com o contato do aluno com o texto, com as situações reais de uso da língua. Nesse sentido, referindo-se ao Projeto Folhas, é necessário considerar essas orientações das Diretrizes. De certa forma, o Projeto é um meio colaborativo para a implantação das Diretrizes nas escolas.

3.4 ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES

O trabalho em sala de aula precisa de um norte teórico e metodológico que direcione o enfoque dos objetivos de ensino nas disciplinas escolares. Os Documentos Oficiais têm um papel importante na construção do currículo e na orientação às práticas pedagógicas, devido a isso, precisam ser levados em consideração pelos profissionais da educação.

Quanto aos Documentos e as Diretrizes aqui analisados, pode-se dizer que a concepção de linguagem defendida por eles é a interacionista. Entretanto, em alguns pontos, os referidos Documentos e o texto das Diretrizes se contradizem, ora partem de conceitos diferentes, ora dão maior importância para uma ou outra prática da linguagem, uns enfocam alguns conceitos com mais propriedade, enquanto outros apenas o citam, enfim, há diferenças de um texto para outro.

Pensando no professor, que está na sala de aula e é visto como o responsável, até certo ponto, em concretizar “esses discursos”, ressalta-se que muitos não têm conhecimento aprofundado dessas teorias a ponto de iluminarem suas práticas, além disso, alguns não tiveram acesso a uma formação interacionista nem na Educação Básica nem no nível Superior, o que, supostamente, poderá dificultar a abordagem dos futuros docentes com aquilo que, para muitos, é “desconhecido” na prática.

Dessa forma, defende-se a relevância da formação inicial e continuada, para os professores, voltada para a concepção assumida nos Documentos e nas pesquisas recentes sobre ensino/aprendizagem de LP. Por meio dessas formações, será possível levar o professor a refletir sua prática, rever concepções, compreender alguns conceitos, aprofundar-se nas teorias necessárias para construir práticas à luz dos Documentos Oficiais, das Diretrizes e das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de LP.

A formação de professores em serviço e a produção de materiais didáticos que estejam integrados às propostas curriculares serão abordadas a seguir, em um capítulo específico, por serem esses os objetivos do Projeto Folhas.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA: VÁRIOS CAMINHOS; UMA PROPOSTA

Ao se pensar em mudanças no ensino/aprendizagem de qualquer disciplina, deve-se pensar também no professor. É o professor quem tem o contato direto com os alunos; é ele quem concretiza, no chão da escola, o ato de ensinar e, também, de aprender.

O aluno precisa ler mais, descobrir-se como produtor, ter uma visão mais crítica de suas leituras, fazer ligações do que aprende com suas próprias experiências, reconhecer-se como um ser ativo na sala de aula, na sociedade. Mas também o professor precisa ser olhado, ter leituras, produzir textos, reconhecer-se como um ser ativo no processo de ensino/aprendizagem, descobrir-se como produtor de conhecimento.

Para refletir sobre essas questões, vale relembrar duas identidades históricas do professor apontadas por Geraldi. Uma delas é a do sábio que “se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão. E, como tal, fala sobre este saber a discípulos (ou mesmo seguidores)” (GERALDI, 1997, p. 86).

A identidade do “sábio” dissolveu-se, e esse foi substituído pela identidade do professor – não reconhecido como produtor de um saber, mas como um ser instruído, que repassa os conhecimentos aos alunos. A esse respeito, Geraldi relata:

Nos primórdios do mercantilismo vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite. Somente no mercantilismo é que surgem as utopias das escolas para todos, a universalização do ensino. (...) Há urgência de instrução e, conseqüentemente, de “instrutores”. Emerge na história o professor. (op. cit., p. 97)

A demanda de alunos solicitou maior número de professores, e, atrelada a essa necessidade, houve uma mudança na identidade do professor: passou-se de produtor para transmissor do conhecimento.

Avançando a História para as últimas décadas, Magalhães (2001, p. 240) ressalva que em 70 privilegiou-se “a dimensão *técnica* do processo de

formação de professores, na década de 80 houve um avanço nessa questão, quando a preocupação voltou-se para a profissionalização em serviço (...). Até então, o poder público pouco se dedicava a pesquisar e contribuir com a formação continuada do professor, uma vez que o docente também é papel relevante no processo de ensino/aprendizagem.

É importante destacar, conforme Magalhães que, somente na década de 90, surge a preocupação com a formação continuada. Junto a essa preocupação, encontra-se a necessidade de “possibilitar ao professor a participação ativa na elaboração do conhecimento, pois a ele não é dada mais a função de executor de idéias concebidas por outros, mas de participante do processo” (MAGALHÃES, op. cit., p. 257). Contudo, vale lembrar a dificuldade do professor de se reconhecer como produtor de conhecimento, participante ativo desse processo. Uma das razões se remete ao seu papel, durante décadas, de “repetidor da lição”.

Para essa formação contínua do professor, alguns cursos são oferecidos: ora a instituição em que o professor leciona oferta cursos, palestras ou financia-o em sua formação; ora o próprio professor busca essa formação nas Instituições de Ensino Superior. Atualmente, os Documentos Oficiais e as Diretrizes Curriculares do Paraná – citados nessa pesquisa – demonstram uma preocupação com a formação continuada. Nesse sentido, alguns cursos de formação para professores em serviço também são oferecidos pelas Secretarias de Educação, a fim de refletir sobre as orientações propostas nos Documentos e discutir as concepções atuais de ensino/aprendizagem.

Todavia, é relevante mencionar que, em muitas ocasiões, o professor precisou acrescentar em sua jornada cursos, debates, reuniões; mas, como corrobora Guedes:

Em nada mudaram, no entanto, a sua deficiente formação e as suas condições de trabalho: o professor, ainda cheio de turmas e alunos, continuou sem tempo para aprender a trabalhar, para refletir sobre a sua prática, para experimentar, errar e acertar. Faltou, por causa disso, uma reflexão política a respeito da especificidade de seu papel como professor exatamente nesta sociedade e da inserção política de seu objeto de ensino. (2006, p. 25)

Além da formação contínua do professor, outras providências referentes à educação são necessárias para propiciar ao docente e aos alunos um ensino/aprendizagem de qualidade. A jornada de 40 horas da maioria dos

educadores impossibilita, muitas vezes, o estudo, a reflexão de suas práticas, a produção de suas aulas – lembrando que o livro didático acaba sendo, para grande parte dos educadores, o único material para o ensino de LP.

Nas circunstâncias atuais em que se encontram os professores, infelizmente fica difícil uma nova inversão de papéis: de transmissores para produtores de conhecimento. Apesar de necessária tal inversão, ela só acontecerá a longo prazo, através da conscientização dos profissionais, dos recursos disponíveis, da formação continuada e, em especial, da valorização do professor.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PONTE ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

É senso comum, entre os profissionais da área de educação, a importância de projetos que visem à formação continuada de professores das diversas disciplinas da Educação Básica. Na disciplina de LP, com as novas concepções de linguagem e ensino, grande parte dos professores não conseguiu concretizar, na prática, as mudanças idealizadas pelos Documentos Oficiais e pelos pesquisadores da área.

Quando se pretende mudar uma prática, é preciso considerar que em meio a tantas idéias, teorias, concepções, encontra-se o professor, e esse professor, não se deve esquecer, traz uma bagagem; dentro dela, no caso do professor de LP, há a presença forte da gramática tradicional. Segundo Mendonça (2006), muitos professores tentam conciliar as novas propostas teórico-metodológicas a formas conhecidas de ensinar.

Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra (...). Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, op. cit., p. 201)

Na tentativa de conciliar as “velhas” e “novas” práticas, o texto (indicado como unidade de ensino de Língua) acaba servindo de pretexto para se

ensinar somente gramática, na maioria das vezes. Os professores até buscam uma aproximação com os discursos presentes na concepção de linguagem como processo de interação, mas, ao mesmo tempo, ficam apegados aos esquemas gramaticais por esses já serem familiares. Diante das velhas e novas práticas pedagógicas, alguns educadores chegam a declarar, segundo Mendonça (op. cit., p. 222): “Desaprendi a ensinar”. E a disciplina de LP torna-se um caos, porque o seu objeto de ensino ainda não é claro a todos os educadores; espera-se por uma lista de conteúdos pronta, como se a lista fosse ensinar o aluno a ler e produzir melhor.

Nesse quadro, tem-se, de um lado, um ensino voltado, há décadas, ao normativismo da língua, com ênfase nas atividades metalingüísticas. Por outro lado, uma proposta de ensino, desde a década de 80, que alcança muito mais o discurso do professor do que a sua prática, ou seja, essa proposta ainda não atingiu, totalmente, a sala de aula. Gregório (2007) ressalta a dificuldade de o professor mudar a sua prática:

Seja na própria instituição em que lecionam ou em cursos dos quais participam ou na própria academia, percebe-se a dificuldade que os professores têm de se desvencilhar de um ensino com ênfase na conceituação e classificação, o que recai na formação do professor e na resistência em romper com os modelos tradicionais. (GREGÓRIO, 2007, p. 493)

A formação do professor é um dos meios possíveis para interferir nas mudanças pretendidas no ensino/aprendizagem de LP. No entanto, os cursos que formam os professores de LP, muitas vezes, não buscam um caminho em comum, a esse respeito, Mendonça (op. cit., p. 223) relata: “Alguns cursos de graduação em Letras continuam preparando professores para ensinar gramática, enquanto outros, no extremo oposto, formam para não ensinar gramática”.

O problema não se trata de ensinar ou não gramática, conforme já defendido, mas de formar um professor que tenha clareza do que significa ensinar LP, da necessidade de desenvolver no aluno as práticas discursivas, de formar um aluno leitor, crítico; e, além disso, formar um professor leitor, produtor, pesquisador, aprendiz. De acordo com Guedes (2006, p. 26) “A formação do professor é mais extensa do que a sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional”.

Apesar de as universidades não caminharem, em alguns casos, na mesma direção, percebe-se as semelhanças desses profissionais formados pelas

diferentes Instituições de Ensino Superior: apresentam dificuldades em produzir aulas que vão ao encontro das novas demandas para o ensino de LP. “Em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL (...)”, argumenta Mendonça (2006, p.223).

O que acontece é uma distância entre a concepção de linguagem pretendida, e até “assumida” no discurso de alguns profissionais, e a prática de ensino na escola.

Muitos não sabem como mudar o foco do ensino de LP porque não vivenciaram, na prática, a concepção interacionista de linguagem nem as propostas sugeridas. Bolzan (2002) afirma que aquilo que o docente ensina e o modo como ele o faz têm relação com a sua própria formação e com as suas experiências. Desse modo, se a formação do professor foi pautada num ensino tradicional, seguindo uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, as suas antigas experiências com a língua estarão presentes, em algumas circunstâncias, no momento de planejar as suas aulas e “ensinar” a língua ao aluno. A forma como ele aprendeu refletirá, direta ou indiretamente, na forma como ele irá ensinar aos alunos. O professor acaba se tornando o maior responsável pela sua própria formação, e as suas escolhas acabam direcionando o seu trabalho, uma vez que o professor irá “selecionar, entre os professores que teve, modelos de postura em sala de aula, de procedimentos didáticos, de seleção e organização de conteúdos” (GUEDES, 2006, p. 27).

Assim, diante dessas escolhas, o professor se depara com algumas dificuldades, pois fica entre a experiência que vivenciou enquanto aluno da Educação Básica (e até mesmo do Ensino Superior, em alguns casos) e o discurso de pesquisadores a respeito das mudanças no ensino de LP, conseqüentemente, às vezes, sente-se inseguro na sua prática. Devido a essa distância que há entre a teoria e a prática, torna-se relevante a formação continuada dos docentes; sendo a língua viva, a disciplina de LP não pode ficar estagnada, é preciso acompanhar as novas demandas, as necessidades da época.

Essa formação precisa propiciar ao professor reflexão sobre a sua prática, orientá-lo para a produção de suas aulas de acordo com os Documentos Oficiais e as pesquisas da área, bem como levar o professor a reconhecer o livro

didático como um material de apoio para as suas atividades, um material incompleto e não dono da verdade e, nesse sentido, alertar o professor que ele deve ser o produtor de sua aula.

É preciso uma formação que, de acordo com Rojo (2000), leve o professor a elaborar projetos de ensino/aprendizagem, selecionar os “conteúdos” de ensino – e não partir da seleção de conteúdos do livro didático adotado pela escola, o qual passa a ditar os objetos de ensino. O professor precisa aprender a reconhecer o seu papel na escola e o papel do livro didático e inverter a situação em que ambos ocupam em alguns contextos, em que o livro conduz o professor, e não ao contrário, como deveria ser, o professor conduzir o livro.

Além disso, deve-se “levar o professor, na formação contínua, a refletir sobre os processos interativos e a mediação simbólica que têm lugar em sala de aula e sobre sua qualidade”, defende Rojo (op. cit., p. 33). Dessa forma, é possível perceber que há muitas reflexões a serem feitas com o professor; e para que elas aconteçam, há necessidade de projetos que tenham como foco a formação contínua do docente. Palestras esporádicas ou cursos restritos para alguns profissionais da área não são suficientes por não atingirem a totalidade de professores; nem mesmo uma parte significativa, em especial na disciplina de LP, por essa ter um número elevado de profissionais.

Para Magalhães, alguns cursos oferecem ao aluno-professor

(...) um pacote de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas. Em decorrência, percebe-se uma grande mudança no discurso do aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática. (2001, 242)

Sabe-se que as “receitas” não preparam o professor para a sua ação em sala de aula. Sabe-se também que ter conhecimento do discurso não é o suficiente para mudar a prática. Falta uma ponte entre a teoria aprendida nos cursos de formação e a prática da escola; é preciso, ainda, saber separar aquilo que serve para o conhecimento teórico pessoal daquilo que o professor pode levar para a sala de aula. Sobre essas dificuldades, Perfeito (2003, p. 216) ressalva a importância de questões teórico-práticas serem tratadas: “Em termos de formação contínua, salientamos que seja efetuada, principalmente pelas Universidades e outras

instituições educacionais, visando à reflexão sobre questões teórico-práticas, *sem pacotes fechados e receitas prontas*".

Nos cursos de formação continuada (e de formação inicial) faz-se relevante o enfoque das questões teórico-práticas; o professor precisa compreender o que é ensinar LP aos alunos que lhe são confiados.

4.2 PROJETO FOLHAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na tentativa de colaborar com o professor, alguns caminhos são apresentados, como: cursos de pós-graduação; cursos de capacitação; congressos; grupo de estudos; palestras; livros com abordagens contemporâneas. Entre esses caminhos, inclui-se o Projeto Folhas, também com a finalidade de colaborar com a formação contínua do professor.

O Projeto, que tem como participantes professores da rede pública de ensino,

(...) viabiliza meios para que os professores (...) pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, com base no Currículo⁷ do Ensino Médio e seus Conteúdos Estruturantes (...). (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 1)

O *Folhas* é um material didático que o professor produz sobre um assunto/conteúdo de sua disciplina, abrange todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. O projeto acontece desde 2004. Já passou por algumas modificações e é revisto a cada ano. O Folhas teve início no Ensino Médio e, em 2006, ampliou-se para o Ensino Fundamental. O professor participa do Projeto caso tenha interesse, ou seja, sua participação não é obrigatória.

Vale lembrar que o Livro Didático Público, distribuído aos alunos do Ensino Médio em outubro/2006, foi elaborado com base no Projeto Folhas. As unidades dos livros são constituídas por *Folhas* produzidos pelos professores da rede pública do Estado do Paraná. No entanto, diferentemente do foco do Projeto,

⁷ O Currículo de Língua Portuguesa refere-se às Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná: em 2006, mudou-se o nome do texto de Currículo para Diretrizes.

houve seleção dos professores/autores e os livros tiveram acompanhamento de docentes de Instituições de Ensino Superior e técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

O *Folhas* apresenta algumas especificidades, como: o professor deve contemplar duas outras disciplinas (realizar um trabalho interdisciplinar); ter como interlocutor o aluno, devido a isso, a linguagem deve ser voltada ao estudante; considerar as orientações e o Conteúdo Estruturante das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

A criação deste projeto justifica-se devido:

- A escassez e as várias dificuldades de aquisição de materiais didáticos de qualidade para o Ensino Médio;
- Os limites formativos dos atuais modelos de capacitação disponíveis aos profissionais da Educação;
- As dificuldades dos professores em ingressar em curso que lhes propiciem continuidade à sua formação inicial e desenvolvimento profissional;
- A necessidade de valorização dos profissionais da educação relacionada à sua produção intelectual. (MANUAL FOLHAS, 2004, p. 1)

A idéia de levar o professor a produzir um material didático que possibilite outras intervenções faz com que o docente reflita sobre a sua prática em sala de aula, uma vez que ele produzirá um texto tendo como base a sua própria experiência e assumirá um papel de pesquisador; desse modo, deixará de ser visto como um sujeito passivo, “repetidor da lição”, e passará a ser sujeito da sua ação, “que reflete na/sobre a ação visando à construção de novos significados para a sua prática” (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

Como projeto de formação continuada, há um diferencial: o professor não tem aulas ministradas por outro; ele é orientado através de sua própria produção, de sua própria “aula”. Sobre o processo de formação docente, Aparício defende:

(...) devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática em sala de aula, e não apenas de atualização teórica como elemento condicionador suficiente da transformação almejada. (2001, p. 182)

A prática do professor também deve ser um mecanismo para o trabalho com a formação contínua, por propiciar a troca de experiências entre professores. O trabalho com o *Folhas* busca uma reflexão colaborativa de práticas pedagógicas, com possibilidade de ser ampliado na interação entre aluno/texto/professor.

Todos os *Folhas* produzidos passam por uma “validação” – uma avaliação do projeto com orientações. O professor, ao escrever o material, envia para outro professor da mesma disciplina avaliar o texto e sugerir modificações se necessário; depois o encaminha a professores das disciplinas contempladas na relação interdisciplinar, no intuito de eles analisarem e colaborarem com a produção (esses primeiros professores/validadores devem ser da mesma escola do autor, quando possível, e também autores de *Folhas*). Após análise e comentários dos colegas, o material deve ser encaminhado ao Núcleo Regional de Educação (NRE), para uma equipe encarregada de avaliar o *Folhas*. O material pode ser devolvido ao autor caso haja necessidade de alguma revisão, reformulação, junto com um parecer do professor/validador, o qual explica o porquê de o *Folhas* ter sido devolvido.

Após o Projeto ser validado pelo NRE, é enviado para a SEED/ Departamento de Educação Básica (até dez/2006, era o Departamento de Ensino Médio), onde é analisado e publicado na *Internet*, se estiver de acordo com a concepção de linguagem defendida pelas Diretrizes e seguindo o formato do Projeto ou devolvido ao autor para nova reformulação. Caso seja publicado na *Internet*, o professor/autor e os validadores ganham pontos para elevação de nível (de dois em dois anos, o professor da rede pública do Paraná recebe um aumento no salário, se atingir a pontuação necessária participando de cursos de formação). Acredita-se que o processo de validação possibilita troca de experiências entre professores e reflexão sobre a prática docente.

O *Folhas* é um projeto que envolve tanto o conhecimento teórico (do professor/autor e do professor/validador) quanto à prática; e essa prática, muitas vezes, parte de uma experiência do professor com seus alunos ou de uma aula preparada por ele e transformada em *Folhas*. Face ao exposto, acredita-se que o *Folhas* revela as concepções de linguagem e de ensino do professor/autor, revela a forma como ele vê a disciplina, o que para ele é objeto dessa disciplina, como ele explora o ensino/aprendizagem de LP, o que é um problema para o aluno resolver

nessa disciplina, revela se o professor produz um material partindo de lista de conteúdos ou de práticas discursivas.

Em 2005, o Projeto passou a ser *online*, as validações do NRE e do DEM são feitas via *Internet*. Os Folhas publicados ficam disponíveis para os outros professores da rede acessarem no site www.diadiaeducacao.pr.gov.br. Os docentes, que se interessarem, podem imprimir Folhas para trabalhar com os alunos ou levá-los à sala de informática para acessarem o material.

Para a análise dos Folhas, faz-se necessário verificar o Manual do Projeto, uma vez que há pontos comuns que devem ser contemplados nos Folhas de todas as disciplinas.

4.2.1 Manual do Projeto Folhas 2005: aspectos de prescrição

Para divulgação e esclarecimento do Projeto, foi elaborado um Manual destinado aos professores da rede pública do Paraná. Essas orientações foram produzidas por técnicos-pedagógicos da Secretaria da Educação do Paraná – ou seja, professores de diferentes disciplinas que, nesse Manual, representam a voz do DEM, tendo em vista que o Projeto Folhas foi elaborado nesta instância da educação. O Manual é distribuído em cursos de formação continuada, como: simpósios e grupo de estudos promovidos pela SEED/PR. Em 2005, uma equipe do DEM visitou os NRE do Paraná para divulgar o Projeto aos professores e entregar o Manual da 2ª fase.

Os Manuais de 2004, 2005, 2006 e 2007 não são idênticos, a cada ano eles passam por reformulações, no intuito de esclarecer melhor o Projeto Folhas. No entanto, há poucas alterações entre os Manuais 2004, 2005 e 2006; a mudança maior aconteceu neste ano de 2007. Os anteriores apresentavam explicações gerais sobre Projeto, destinavam-se a todas as disciplinas; já o de 2007, apresenta um Manual específico para Língua Portuguesa, para Matemática, Física, Língua Estrangeira, etc.

Nesse momento, analisa-se o Manual 2005 (anexo L), visto que os Folhas selecionados foram escritos tendo como referência este texto.

Posteriormente, compara-se o Manual 2005 com o de 2007, devido a este último apresentar orientações mais específicas da disciplina de LP.

Para reflexão do Manual 2005, divide-se a análise em dois momentos: a) Como produzir um Folhas; b) Como validar um Folhas.

4.2.1.1 Como produzir um Folhas

O Manual 2005 inicia com uma introdução referente ao Projeto, esclarecendo a sua finalidade: “(...) escrever um Folhas significa participar de um processo de formação continuada, por meio do exercício de pesquisa, escrita, revisão reformulação e validação” (2005, p.1). Argumenta-se, ainda, que os Folhas constituem “material de estudo para os alunos e de apoio ao trabalho docente” (loc. cit.).

Em seguida, apontam-se os itens necessários para elaboração de um Folhas, como:

- Problematização inicial;
- Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo;
- Desenvolvimento teórico interdisciplinar;
- Atividades.

Antes de explicar cada um desses itens, o Manual destaca o que **não** caracteriza um Folhas:

“textos acadêmicos, recortes de monografia ou dissertações de mestrado e doutorado, artigos científicos, recortes da Internet, cópias de livros didáticos, projetos pedagógicos (...) ou textos que não contemplem as exigências deste manual ou não tenham o aluno como interlocutor.” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 2).

As dicas do que não caracterizam este material aparecem logo no início do Manual, antes mesmo de descrever o que, de fato, compõe o Folhas. Nota-se uma preocupação em deixar claro que textos como os citados acima não constituem Folhas. Nesse sentido, o professor, ao iniciar a leitura do Manual, já é aconselhado a diferenciar este projeto de outros. Também fica explícita a imposição

de se seguir o roteiro do Manual ao assinalar que não constituem Folhas “textos que não contemplem as exigências deste manual”.

O Manual segue esclarecendo o Projeto. Primeiramente, ilustra-se como deve ser a identificação inicial de cada Folhas, solicitando o preenchimento de dados pessoais e definição do conteúdo a ser trabalhado, como: nome, NRE que pertence, escola, disciplina, conteúdo da disciplina, disciplinas contempladas, título, e outros.

O item seguinte, que explica como escrever o material em questão, novamente ressalva que “o Folhas deve ter como referência o currículo do Ensino Médio e seus conteúdos estruturantes” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 4). Conforme já mencionado, o currículo do Ensino Médio refere-se às Diretrizes Curriculares – texto discutido no terceiro capítulo desta pesquisa. Como o Manual 2005 destina-se a todos os professores interessados em produzir Folhas, independente da disciplina, é através das Diretrizes que os professores têm esclarecimentos dos conteúdos que podem ser trabalhados na elaboração de um Folhas de LP. As Diretrizes e o Projeto Folhas têm caminhado juntos; em LP, por exemplo, apesar de algumas mudanças ocorridas nas Diretrizes, o Conteúdo Estruturante sempre foi o mesmo: *o discurso como prática social*, isso permite dizer que os professores/autores dos Folhas, selecionados para análise desta pesquisa, tiveram como direcionamento específico de LP partir deste Conteúdo Estruturante para elaboração de seus materiais.

Reflete-se, agora, sobre o primeiro item do Folhas: **problematização inicial**. Ao apresentar o Problema, o Manual Folhas 2005 faz referência a Saviani. Por a problematização ser uma das categorias de análise deste estudo, acredita-se ser relevante se aprofundar neste ponto; devido a isso, buscou-se, no autor citado, o seu conceito de problema:

O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência. (SAVIANI, 1993, p.20)

Saviani define o problema, num primeiro momento, a partir de uma visão mais ampla da palavra, tomando como base a filosofia. Depois, parte de uma definição freqüente, que é o problema visto como sinônimo de questão. Segundo o autor (1993), aquilo que é mistério, desconhecido não é sinônimo de problema;

perguntas simples ou complexas também não são sinônimos de problemas. Desse modo, não é qualquer questão que se pode chamar de problema. Ao perguntar a idade de uma pessoa, por exemplo, está se levantando uma questão, contudo, a resposta é simples e imediata, não apresentando nenhuma conotação problemática. Caso se complique a questão, conforme exemplifica Saviani, e solicita-se à mesma pessoa para determinar quantos meses ou segundos perfazem a sua existência, ainda assim não haverá um problema, pois apesar de ser mais complexa a questão, ela não perturbará o interlocutor.

De acordo com Saviani (op.cit., p. 25-26), “algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema”. Nesse sentido, são situações problemáticas obstáculos que são necessários transpor, dúvidas que precisam ser dissipadas, dificuldade a ser superada, conforme defende Saviani (1993). O autor ainda corrobora que o problema apresenta tanto um lado subjetivo quanto um lado objetivo: “o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjuntivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (SAVIANI, op. cit., p. 26).

Ao fim de sua reflexão, Saviani argumenta (op. cit., p. 28): “problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse”.

Essa noção de problema foi retomada por Vianna (2002), um dos idealizadores e responsável pelo desenvolvimento do Projeto Folhas em 2004. Vianna (2002, p.401), no início de seu texto, esclarece sua percepção de problema: “Uma coisa que desconheço não é, para mim, um problema. Para que eu possa pensar em uma situação problemática eu preciso ter consciência dela, preciso ter a *necessidade* de responder às questões... eu *preciso* saber!”

Essa definição vai ao encontro das idéias de Saviani a respeito do *problema*. No entanto, o texto de Saviani enfatiza as questões filosóficas de problema. Já Vianna volta-se, em seu texto, para o que seria um *problema* especificamente em sala de aula.

Para Vianna (op. cit., p. 402), os professores precisam refletir sobre “o que é um problema de acordo com aquilo que motiva e coloca necessidades para os sujeitos... os nossos alunos, e não para nós, os professores”. Problemas difíceis

e enigmáticos podem ser o máximo para o professor, mas não se deve “esquecer jamais que o problema deve ser problema para os alunos” (op. cit., p. 403). Vianna salienta que um problema é sempre relativo, pois caso o interlocutor já conheça a resposta, deixa de ser problema. Corrobora, também, que “questões *rotineiras* não podem ser consideradas problemas... tais questões são meros exercícios, como os que proliferam na maioria dos livros didáticos...” (op.cit., p. 403). Para o autor, o sujeito (aluno) precisa sentir desejo para resolver a problemática, ter interesse, “estar seduzido pela questão, ter necessidade de chegar a uma resposta” (op. cit., p. 403).

As reflexões de Saviani (1993) e de Vianna (2002) colaboram para se entender o que é um problema para o Projeto Folhas. Volta-se, nesse momento, ao Manual 2005, e verifica-se como o professor é orientado a formular sua problematização inicial.

No Manual 2005, a prescrição é de que “O Folhas deve iniciar apresentando um problema que provoque, no aluno, a busca e o estudo do conteúdo pertinente ou necessário à sua resolução” (op. cit., p. 4). Nesse trecho inicial, é possível verificar a forte presença do modo imperativo, sugerindo ordem a ser seguida, as ordens seriam: iniciar o projeto com um problema e, esse problema, deve-se voltar ao aluno. O Manual 2005, em seguida, enfatiza novamente a importância do seu interlocutor: “O problema deve ser pensado sob a ótica do aluno do Ensino Médio, pois é ele quem deverá sentir-se mobilizado, provocado diante da situação apresentada”. Mais uma vez, o enunciado se apresenta no modo imperativo, dando a idéia de ordem.

O modo como o problema é apresentado no Manual 2005 dialoga com o texto de Vianna (2002) – apesar de seu texto não ser citado no Manual 2005. Já no Manual 2007, houve modificações, e o autor foi devidamente citado.

Não há distinção entre “problema” e “situação problema”, segundo o Manual 2005. Baseando-se nas idéias de Saviani (1993) e Vianna (2002), o Manual 2005, em suma, esclarece: “Portanto, criar um problema para o aluno é despertar o seu desejo, seu interesse, seduzi-lo pela situação, provocar nele a necessidade de chegar a uma resposta” (op. cit., p. 5).

Ao final desse tópico, o Manual 2005 menciona que o Folhas pode ou não apresentar a resolução do seu problema; como é um material de apoio, haverá sempre um professor trabalhando com os alunos, e esse professor poderá

fechar o conteúdo do Folhas conforme sua realidade, o que considerar necessário, o que não implica a resolução do problema. “O objetivo é levar o aluno a um exercício de reflexão e raciocínio”, alerta o Manual (op. cit., p.6).

O próximo item apresentado é o **desenvolvimento teórico do conteúdo da disciplina do Folhas**, após decidir qual conteúdo irá explorar e elaborar o problema, o professor/autor irá selecionar as fontes de pesquisa. O Manual orienta o autor que aborde o conteúdo através de um “novo olhar”, uma vez que isso “possibilita a revisão de conceitos e novas abordagens podem ocorrer. Nisto, o Folhas se constitui como Formação Continuada” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 6).

Não são especificados os conteúdos que cada disciplina pode contemplar, como dito, é um Manual mais geral; para o professor/autor saber o que é considerado conteúdo em sua disciplina e, em especial, como trabalhar com os conteúdos específicos via novas abordagens, é preciso remeter-se às Diretrizes Curriculares de sua disciplina.

A prescrição sobre o desenvolvimento teórico inicia de forma suavizada, com a colocação verbal no futuro do indicativo: “(...) o texto deverá ser escrito de modo a fornecer subsídios ao aluno para a solução do problema ou para as tentativas de solução” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 6); já no parágrafo seguinte, o enunciado soa como imposição, ao inserir o verbo no imperativo: “O desenvolvimento teórico, portanto, deve remeter ao problema e abordar o conteúdo da disciplina (...)”.

Outra instrução presente neste item é o uso de imagem. Sugere-se a utilização de imagem como “elemento fundamental que pode facilitar a compreensão do texto” (op. cit., p. 6). De fato, o trabalho com a imagem é importante; no entanto, é relevante inserir imagens que dialoguem com os textos, que o autor tenha objetivos para explorá-las. Indaga-se se apenas inserir imagens com a mera finalidade de ilustrar ajudaria na compreensão dos conteúdos. Nesse ponto, o Manual poderia esclarecer essa “necessidade” de inserir as imagens, pois, da forma como foi apresentado, possibilita a interpretação de que a imagem serve como um “enfeite” para o projeto não ficar carregado de textos verbais.

Dentro desse item, informa-se ao professor que o texto deve primar pela correção conceitual e gramatical, além de ser coeso e coerente. Também alerta que o Folhas “não deve induzir a preconceitos étnicos, de gênero, religião, idade,

condição socioeconômica (...)” (op. cit., p. 7). O maior desafio do Projeto “é o de não escrever um texto demasiadamente explicativo, “chato”, do qual se tire toda a graça que o problema tenha provocado” (op. cit., p. 7). Para o professor elaborar um texto que dialogue com o aluno, leve-o a refletir, pesquisar, é preciso analisar quais são, para cada disciplina curricular, os conteúdos específicos possíveis de serem trabalhados, quais as finalidades desses conteúdos, pois se o professor partir de um conteúdo sem relevância para a formação do educando, certamente o Folhas ficará maçante, será desinteressante para o aluno.

O próximo item é o **desenvolvimento teórico contemporâneo**, o qual vem reforçar a importância de desenvolver o conteúdo proposto mostrando “as aplicações e abordagens atuais” (op. cit., p. 7). Este item vem apenas complementar o anterior.

Além do desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo, faz parte do Folhas o item **desenvolvimento teórico interdisciplinar** (contemplando duas outras disciplinas da Educação Básica). “Estamos adotando uma perspectiva de currículo que é claramente disciplinar” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 8), as vozes presentes no enunciado representam uma postura da SEED, em seguida, há o enunciado: “No entanto, na redação do Folhas, as relações interdisciplinares deverão ser contempladas” (op. cit., p. 8). Apesar de se defender um currículo disciplinar, valoriza-se, no Folhas (conforme enfatizado) um ensino visando à interdisciplinaridade, todavia, essa relação interdisciplinar soa como um ato impositivo, de ordem, mesmo o verbo não estando no modo imperativo, ele e os outros recursos lingüísticos escolhidos (como o conectivo *No entanto*, a expressão adverbial de lugar *na redação do Folhas*) colaboraram para a entonação impositiva dessa relação interdisciplinar.

Afirma-se nas instruções: “(...) entendemos que o objeto de estudo é em si interdisciplinar” (op. cit., p. 8). Porém não basta o objeto ser interdisciplinar para que aconteça, no Folhas, uma relação interdisciplinar, pois, em seguida, o Manual destaca: “relacionar o tema a outras duas disciplinas não significa apenas mencioná-las ou solicitar que os alunos consultem a Internet, livros, ou determinado professor” (op. cit., p. 8); ou seja, a relação interdisciplinar requer mais que isso, o professor/autor além de tratar o conteúdo na ótica de sua disciplina, “deve tratá-lo, ainda, na ótica de outras duas disciplinas” (op. cit., p. 8). São poucas as discussões/orientações sobre o trabalho com interdisciplinaridade no Manual 2005,

não há um aprofundamento do que seria a interdisciplinaridade, como ela acontece (ou deveria acontecer).

O último item necessário no Folhas são as **propostas de atividades** – as quais, segundo o Manual 2005, “deverão proporcionar aos alunos um aprofundamento maior dos estudos” (op. cit., p. 9). O Manual prescreve que as atividades “devem ser” mobilizadoras, instigantes, desafiadoras, reflexivas, e não visar apenas à verificação.

De acordo com o Manual 2005, essas atividades “devem ser” incluídas ao longo do projeto. “Devem ser” adequadas à resolução do problema, com o intuito de contribuir com a compreensão e resolução do mesmo.

Ao finalizar o Folhas, é preciso inserir as referências bibliográficas, segundo normas anexas no Manual.

Vale destacar que o Manual 2005 é apresentado como uma prescrição a ser seguida, tem como intenção colaborar com o professor na escrita do Folhas e, ao mesmo tempo, impor “as regras” para a participação no projeto. Esta intenção fica evidente através da escolha pelo verbo “dever” (presente na maioria dos enunciados), o qual significa: “v.t.d. 1. Ter obrigação de. 4. Estar obrigado (...). 11. Obrigação, tarefa, incumbência” (Novo Dicionário Aurélio, 1999). Esse verbo é usado, na maioria das vezes, no modo imperativo, denota imposição, obrigação, necessidade de cumprir a prescrição para atingir a proposta do Folhas. Talvez a escolha pelo imperativo tenha a intenção de causar um efeito mais direto às ações do professor/autor, em vez de sugerir apenas possibilidades.

Em nenhum instante é dito que o Folhas precisa ser escrito, necessariamente, nessa ordem, fica claro apenas que ele precisa abordar todos esses itens.

4.2.1.2 Como validar um Folhas

O processo de validação é o momento em que o professor tem a oportunidade de refletir sobre a sua escrita, a sua proposta, e, quando necessário, rever, alterar, reescrever o seu Folhas. Há três momentos de validação no Projeto: a validação na escola, a validação no NRE e a validação no DEM/SEED, o Manual

2005 comenta sobre essas três etapas e apresenta um “roteiro” de validação. A validação consiste “no processo de revisão, correção, modificação e complementação do texto do Folhas” (op. cit., p. 10).

A validação na escola inicia quando o professor/autor envia, para cada um dos validadores (um validador da mesma disciplina em que o Folhas foi escrito e outros dois validadores das relações interdisciplinares) uma cópia do seu Folhas. O validador “irá registrar seus comentários, argumentando, justificando e sugerindo ao autor as mudanças que considera necessárias, de acordo com as exigências do manual” (op. cit., p. 10). Há pouca orientação sobre a validação do conteúdo, focaliza-se mais a validação segundo as exigências do Manual (se o Folhas apresenta o problema, o desenvolvimento teórico, se faz relações interdisciplinares e se traz atividades).

Após a leitura dos validadores, eles encaminham pareceres ao autor do Folhas. O autor lê os pareceres e incorpora, em seu trabalho, as sugestões dos pareceristas (quando aceitável pelo autor).

Os mesmos pareceristas lêem o material revisado pelo autor e emitem novo parecer. “Caso o Folhas não atenda às exigências do manual, será devolvido ao autor para adequações” (op. cit., p. 10), fica explícito, nesse enunciado, que, para se constituir um Folhas e ser validado, é preciso seguir “as exigências do manual”.

Ao receber o parecer final da escola, o autor encaminha seu Folhas ao NRE (com uma cópia impressa; cópia em CD ou disquete; os pareceres dos validadores impresso e em disquete ou CD).

Conforme dito no Manual 2005, em cada NRE, será constituída uma equipe para validação, essa equipe seguirá o mesmo roteiro apresentado no Manual 2005. Caso o NRE veja necessidade de adequações ao projeto, ele retorna ao professor/autor, *online*. Ao finalizar a validação, o projeto é enviado à DEM/SEED.

Também no DEM há uma equipe para realizar a validação. Se o Folhas “não atender às exigências do Manual”, será devolvido ao autor para adequações e nova inscrição. Mas, se não precisar de adequações, o Folhas será publicado na *Internet*, ficando disponível aos outros professores da rede. A orientação feita pelo DEM para o professor-autor acontece *online*.

O roteiro de validação apresentado no Manual 2005 se divide em quatro partes: análise do problema, do desenvolvimento teórico, das propostas de atividades e das referências.

Quanto ao problema, o Manual solicita que o professor “analise os seguintes itens e faça seu comentário argumentando e justificando seu parecer incluindo sugestões” (op. cit., p.11). Esse enunciado de comando aparece nos quatro tópicos que o professor/validador precisa analisar. O verbo é conjugado no imperativo, denotando um dever que o professor/validador precisa cumprir. Após o enunciado de comando, são apontados alguns tópicos para a análise e comentário do professor/validador.

Destacam-se os tópicos mais pertinentes do Manual para validação (op. cit., p. 12), referente ao problema:

- Relação do problema com o conteúdo a ser desenvolvido;
- Provocação e mobilização indicadas pelo problema;
- Sugestão de melhoria e aprimoramento do problema.

Com esses tópicos, o validador tem uma base para construir seu parecer: os dois primeiros tópicos relacionam-se com a reflexão do que é um problema e o terceiro, caso o problema analisado não esteja bem formulado, abre um espaço para o validador inserir sugestões.

Sobre o desenvolvimento do texto, vale ressaltar os seguintes tópicos a que o validador deve atentar, de acordo com o roteiro de validação do Manual (op. cit., p.12):

- Relação dos conteúdos propostos com os conteúdos estruturantes do currículo da disciplina;
- A abordagem do conteúdo, suas relações interdisciplinares, abordagem contemporânea e sua contribuição para a compreensão do problema;
- Interação entre textos, atividades, ilustrações, referências;
- Indicações espaço-temporal que possibilitem ao interlocutor compreender a construção histórica do conhecimento;
- Presença de preconceitos ou indução ao preconceito de origem étnica, gênero, religião, e outros.

Por um lado, os tópicos fornecem subsídios, direcionamentos; mas, por outro, limitam a análise do professor/validador, as instruções são voltadas para o formato do Projeto, o que, muitas vezes, acaba direcionando o professor/validador a

observar apenas a estrutura, esquecendo-se do conteúdo e do modo como o material foi abordado. Outro ponto complicador é o fato de o Manual ainda não ser disciplinar, ou seja, é um Manual único e, por isso, não contempla as especificidades de cada disciplina (por exemplo, em Língua Portuguesa, o desenvolvimento teórico é diferente de Biologia, Física). Também há necessidade de espaço para indicações de livros e/ou artigos que possam colaborar com o desenvolvimento do Folhas.

Nas propostas de atividades, os professores/validadores devem se ater aos seguintes tópicos:

- Distribuição das atividades ao longo do texto;
- Indicações para que o aluno continue a pesquisa do conteúdo proposto;
- Adequação das atividades para a resolução do problema proposto, possibilitando ampliar o conhecimento do conteúdo abordado.

Há poucas questões para o validador analisar nesse tópico. Em LP, as atividades são de extrema importância, precisam estar de acordo com a proposta das Diretrizes Curriculares, sendo assim, são relevantes atividades que desenvolvam as práticas de escrita, oralidade, leitura, análise lingüística; no entanto, essa especificidade não aparece no Manual 2005, e tanto o professor/autor quanto o professor/validador muitas vezes ficam presos às questões do Manual e se esquecem de recorrer às Diretrizes – as quais orientam especificamente cada disciplina curricular.

Quanto às referências, não há tópicos a serem analisados, apenas o enunciado de comando para o validador inserir comentários, caso haja necessidade.

Como já citado, o Projeto passa por reformulações a cada ano e, em 2007, iniciou-se a elaboração de um Manual do Projeto Folhas disciplinar (ou seja: cada disciplina curricular acrescentou, ao Manual, questões específicas da disciplina, assim, elaboraram um Manual específico para a disciplina de Língua Portuguesa, outro para Física, Matemática, etc.). Isso colaborará tanto com o autor quanto com o validador.

Para melhor compreender as diferenças entre os Manuais 2005 e 2007, faz-se uma breve comparação, focalizando as orientações específicas da disciplina de LP do Manual 2007 (analisa-se a versão preliminar, pois este ainda não

foi editorado; esta versão é entregue nos cursos que o Departamento de Educação Básica (DEB) está promovendo nos NRE do Paraná⁸).

4.2.2 COMPARANDO OS MANUAIS 2005 x 2007.

Os textos introdutórios dos Manuais 2005 e 2007 são parecidos, eles destacam a relevância do Projeto e o seu objetivo.

O segundo tópico do Manual 2007 se difere do Manual 2005, intitulado *O produto Folhas*. Esse item esclarece:

O resultado do processo de pesquisa e estudos são textos de conteúdos pedagógicos, produzidos colaborativamente, com base nas **Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)⁹ e seus Conteúdos Estruturantes (...)**. (MANUAL, 2007, p. 1)

Esse enunciado, retirado do Manual 2007, também aparece em 2005, no texto introdutório: “(...) textos de conteúdos pedagógicos, com base no currículo do Ensino Médio e seus conteúdos estruturantes” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 1). Como já explicado, em 2006 foi alterado o nome do Currículo de Ensino Médio e/ou Fundamental para Diretrizes Curriculares – já adotado nos Manuais Folhas 2006 e 2007.

O Manual 2007 não apresenta o tópico específico do que *não caracteriza um Folhas* logo no início, como o de 2005. Esse tópico aparece apenas nas observações finais. Pode-se dizer que o Manual 2007 se preocupa mais com os conteúdos possíveis de serem trabalhados nos Folhas de cada disciplina curricular (preocupação pouco presente nos Manuais anteriores, por não serem disciplinares).

O tópico de identificação também apresenta algumas modificações, por exemplo: em 2005 o professor/autor precisava especificar o conteúdo da

⁸ DEB itinerante: são cursos de formação que acontecem durante dois dias, são ministrados pelos técnicos pedagógicos do Departamento de Educação Básica. No primeiro dia, discutem-se as Diretrizes Curriculares e, no segundo dia, o Projeto Folhas e o Livro Didático Público.

⁹ O documento está disponível no Portal dia-a-dia Educação.

disciplina; já em 2007, ele deve especificar o conteúdo estruturante e, depois, o conteúdo específico que irá trabalhar.

Mas uma das maiores mudanças está no tópico *Conteúdo do Folhas*, no Manual 2007. Logo no início desse tópico, faz-se referência novamente às Diretrizes Curriculares e aos Conteúdos Estruturantes. O fato de as Diretrizes serem citadas mais de uma vez demonstra a importância dada a esse texto e a necessidade de o professor conhecê-lo para poder elaborar seu Folhas:

O Folhas deve ter como referência as Diretrizes Curriculares da **Educação Básica** e o texto escrito deve estar articulado aos **Conteúdos Estruturantes**. Atendendo a esta exigência, o recorte do conteúdo específico fica a critério do professor/autor (...). (MANUAL FOLHAS, 2007, p. 2)

As Diretrizes complementam o Manual Folhas, ou seja, não basta ler apenas o Manual para produzir um Folhas, é preciso conhecer também as Diretrizes para elaborar esse material, essa idéia está reforçada no Manual 2007.

A diferença do Manual 2007 em relação aos anteriores é o espaço aberto a cada disciplina após as orientações gerais. Por exemplo, após o texto geral sobre o Conteúdo do Folhas, no Manual de Língua Portuguesa, há uma especificação dos conteúdos dessa disciplina:

Em Língua Portuguesa:

O Conteúdo Estruturante é o Discurso enquanto prática social (...). A partir daí, alguns conteúdos específicos podem ser trabalhados nos Folhas, como: as vozes do texto; o interlocutor; a intertextualidade; o contexto de produção dos textos; as intenções, bem como os elementos mais ou menos estáveis dos gêneros trabalhados (finalidade, composição, marcas lingüísticas); o efeito de sentido dos recursos lingüísticos (pontuação, mobilidade dos termos acessórios da oração, emprego das conjunções e preposições que evidenciem a escolha prévia estilística do falante e/ou produtor de texto entre outros); a construção de sentido e a dimensão dialógica do discurso; o emprego da língua oral e escrita em diferentes contextos e situações de uso suscitado por práticas sociais; reflexão sobre os textos produzidos, lidos ou ouvidos de modo a atualizar o gênero; a Literatura como espaço dialógico que permite a expansão lúdica, o aprofundamento do pensamento crítico e o trabalho com a sensibilidade estética; reconhecimento da importância da gramaticalidade pertinente à língua. (MANUAL FOLHAS, 2007, p. 2-3)

Os conteúdos citados fazem parte de uma lista de conteúdos específicos¹⁰ (a qual está anexada ao Manual 2007) e são sugeridos a fim de orientar/colaborar com o professor a pensar o Folhas dentro de sua disciplina.

Referente à estrutura do texto, o Manual 2007 segue a mesma orientação do Manual 2005: inicia com uma problematização, desenvolvimento teórico, contemporâneo, desenvolvimento interdisciplinar e atividades.

O Manual 2007 tentou esclarecer melhor a questão da contextualização do problema inicial; além disso, referenciou Vianna (2002), corrigindo a citação não referenciada no Manual 2005.

Quanto ao problema de Língua Portuguesa, foi acrescentado:

- O problema deve envolver situações que requeiram experiências efetivas de interação com a linguagem em práticas de oralidade, leitura e escrita;
- O questionamento precisa contemplar o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa — discurso enquanto prática social — propiciando experiências com as práticas de leitura, oralidade e escrita;
- O problema não deve visar a definições de conceitos, nem a metodologias de ensino, uma vez que se destina ao aluno, e não ao professor. (MANUAL FOLHAS, 2007, p. 5)

As duas primeiras orientações são muito próximas, um pouco repetitivas até, tentam esclarecer ao professor como produzir um problema de LP. Já a terceira orientação preocupa-se mais em dizer o que não é problema em LP, e reforçar quem é o destinatário do Folhas. Abaixo dessas prescrições, há dois exemplos de problemas de LP. As orientações são breves, salientam apenas que o problema de LP precisa envolver as práticas de leitura, escrita e/ou oralidade. Para entender melhor essas práticas, o docente necessitaria ter conhecimento dos encaminhamentos pedagógicos sugeridos para o trabalho com essas práticas e (re)ler as Diretrizes de LP.

Também no Manual 2007, o modo imperativo se destaca em detrimento dos outros modos verbais. Ryan (2002, p. 19) ressalta que, no modo imperativo, “fala-se diretamente a um interlocutor”, tendo o Manual o seu interlocutor

¹⁰ Não é uma lista seriada, nem pronta/acabada. Esses conteúdos são apresentados em todos os cursos do DEB itinerante. No primeiro dia, ao discutir as Diretrizes, há um momento específico para a discussão dos conteúdos, os professores têm acesso à lista de conteúdos específicos para ter conhecimento do material e, em especial, sugerir, acrescentar, colaborar. Não sendo uma lista fechada/acabada, ela, às vezes, passa por alterações, modificações.

definido, ele dialoga diretamente com o professor da rede pública do Paraná, nota-se a forte presença do imperativo, como uma forma de se aproximar do professor, interagir com ele. No entanto, a escolha pelo verbo “dever”, também presente no decorrer de todo o Manual, denota ordem, imposição. Ao mudar a escolha verbal (por exemplo, no segundo tópico sobre o problema em LP, não se usou o verbo “dever”, e sim o “precisar”), o enunciado é suavizado e, ao invés de ordem, o enunciado soa mais como um convite.

O próximo item é o **desenvolvimento teórico disciplinar**, no Manual 2007 há a mesma explicação do Manual 2005, mas com o acréscimo de como desenvolver um Folhas em LP:

“No desenvolvimento teórico, deve-se abrir espaço para as atividades das práticas de leitura, oralidade e escrita e de reflexão de análise lingüística. (...)” (MANUAL, 2007, p. 7). Uma importante orientação, ausente do Manual 2005, é o fato de abrir espaço para atividades no desenvolvimento teórico da disciplina de LP, pois se associa o desenvolvimento teórico ao momento do Folhas em que é necessário explicar teoricamente algum conteúdo. Todavia, em LP, os alunos aprendem os “conteúdos” através das práticas de leitura, oralidade e escrita. Nesse sentido, é de extrema importância esclarecer ao professor/autor a especificidade da LP: desenvolver o material inserindo atividades que oportunizem aos alunos experiências reais com a linguagem.

Ainda sobre o desenvolvimento teórico, o Manual 2007 (p. 7) salienta: “(...) deve possibilitar ao aluno a leitura e a construção de sentidos para textos orais e escritos e o trabalho de produção textual. A abordagem da estrutura da língua deve propiciar a este aluno o aprimoramento lingüístico-discursivo”.

As práticas de leitura e produção (oral e escrita) são enfatizadas para o trabalho com o Folhas de LP. Antunes (2003, p. 111), ao responder qual poderia ser o programa de LP, também destaca essas práticas:

“Em termos muito gerais, as aulas de português seriam aulas de:

- Falar;
- ouvir;
- ler e
- escrever textos em língua portuguesa.”

As orientações da disciplina de LP, no Manual 2007, valorizam as práticas de leitura, escrita e oralidade; práticas essas discutidas também nas

Diretrizes Curriculares de LP. Com relação à gramática, o Manual 2007 de LP corrobora:

Lembramos que o texto não deverá ser usado como pretexto para se ensinar a gramática. Numa abordagem contemporânea, ela não é o foco do ensino, mas uma ferramenta para refletir e analisar como os recursos lingüísticos se apresentam na construção de sentido do e para o texto. O trabalho com as marcas lingüísticas textuais passa a ser analisado a fim de se compreenderem os efeitos de sentido e as intenções do ato da comunicação. (MANUAL, 2007, p. 8).

O Discurso entendido como prática social passa a ser o foco do ensino de LP, e a gramática (ou melhor, os conteúdos da gramática normativa – os quais foram o foco de ensino de LP durante muito tempo) continua presente na sala de aula, mas com outra perspectiva, deixa de ser o foco e, conforme postula Antunes (2007, p.138) “a gramática vem como mediação”, as marcas lingüísticas são analisadas no intuito de compreender os efeitos de sentido e as intenções do texto.

Esse encaminhamento pedagógico para o trabalho com a LP, proposto no Manual 2007, dialoga com as novas concepções de ensino (numa perspectiva interacionista da linguagem). Daí a importância do processo de validação – como formação continuada – porque orienta os professores a trabalhar sob essa perspectiva, tendo em vista que para muitos não é fácil mudar concepções e crenças a respeito da linguagem, como já citado neste estudo.

Quanto ao **desenvolvimento interdisciplinar**, o Manual 2007 comenta como a disciplina de LP pode fazer relações interdisciplinares e como outras disciplinas podem fazer a relação com a LP.

Em breves palavras, o Manual dá a seguinte instrução para a relação da LP com outras disciplinas:

A Língua Portuguesa pode encontrar, nas esferas discursivas das outras disciplinas, a sua relação interdisciplinar.
Para realizar esta interdisciplinaridade é preciso ter conhecimento do(s) Conteúdo(s) Estruturante(s) das outras disciplinas, bem como propor atividades que contemplem a(s) relação(ões) que se pretenda fazer com elas. (MANUAL, 2007, p. 9).

A LP possibilita relações com as diversas áreas do conhecimento. A esse respeito, Kleiman e Moraes defendem:

Os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas. (1999, p. 99)

O Manual 2007 sugere o trabalho interdisciplinar em LP a partir das diferentes esferas discursivas e indica, ao professor, a necessidade de se conhecer o Conteúdo Estruturante da disciplina que ele pretende fazer relação; para isso, seria necessário ler as Diretrizes Curriculares das outras disciplinas da Educação Básica, a fim de conhecer os Conteúdos Estruturantes, bem como compreender como abordá-los em seu Folhas.

Já para as outras disciplinas que queiram fazer relação com a LP, há algumas indicações e exemplos para melhor compreender como essa relação acontece.

Para fazer uma relação com a Língua Portuguesa, é preciso contemplar o conteúdo estruturante: o discurso enquanto prática social. São importantes atividades e práticas discursivas que instrumentalizem o aluno na construção de sentidos para o texto, analisar e produzir textos orais e escritos, além de refletir sobre a língua, a adequação do discurso ao interlocutor e às intenções do texto. (MANUAL, 2007, p. 9)

Sob essa ótica, o fato de apenas inserir um poema, por exemplo, em um Folhas de Química, não “concretiza” uma relação interdisciplinar. É preciso levar o aluno a construir sentido para esse texto, compreender a sua intenção, finalidade.

A interdisciplinaridade, diferente dos outros itens do Manual Folhas 2007, não apresenta o verbo no modo imperativo. Usa-se, na maioria das vezes, o modo indicativo, o qual “expressa um fato de maneira definida, real” (RYAN, 2002, p. 10). Ao utilizar a expressão “é preciso” no lugar de “deve-se”, a prescrição expressa mais uma sugestão, um conselho do que uma imposição.

Após o desenvolvimento interdisciplinar, comentam-se as atividades que o professor/autor precisa elaborar no decorrer do material. Em LP, as instruções acrescentadas ao Manual 2007 foram:

A língua materna deve ser ensinada através de práticas de linguagem. Nesse sentido, são necessárias atividades, ao longo do Folhas, que contemplem a oralidade, leitura e escrita, assim como a análise lingüística atrelada a essas práticas.

As propostas devem ser mobilizadoras, desafiadoras, criativas, visando ao aprimoramento lingüístico-discursivo dos alunos, à criticidade, à argumentação, à construção de sentidos do texto, entre outros. (MANUAL FOLHAS, 2007, p.11)

Para o Manual 2007 de LP, é através das práticas de linguagem que o aluno irá aprimorar os seus conhecimentos lingüístico-discursivos, para esse aprimoramento, são relevantes atividades que desenvolvam as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise lingüística. Essas atividades podem ser elaboradas no decorrer do Folhas, precisam levar o aluno a argumentar, construir sentidos para os textos. A sugestão, do Manual 2007, é priorizar atividades de leitura, pesquisa, produção, debates, análise/reflexão sobre a língua.

Não há indicações de atividades voltadas para o estudo das nomenclaturas e classificações, o que não significa que as atividades metalingüísticas não devam aparecer no Folhas, o professor pode trabalhar tanto com as atividades epilingüísticas quanto com as metalingüísticas, contudo, é necessário contextualizar, levar o aluno a compreender os recursos lingüísticos. Ressalta-se, aqui, as palavras de Antunes (2003, p.108), uma vez que a proposta do Folhas (Manual 2007) vai ao encontro da proposta da autora:

Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na reorientação ou na mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas.

Vale destacar que as mudanças do Manual 2005 para 2007 são significativas, contribuem tanto com o professor que pretende elaborar um Folhas quanto com o professor que valida o material. Percebe-se um diálogo entre esse Manual e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. As instruções, os exemplos, as discussões específicas de LP ajudam a desenvolver um Folhas nessa disciplina. Fica claro a necessidade de se conhecer as Diretrizes para, então, produzir o material didático.

A cada ano, conforme dito, o Manual passa por modificações, reformulações, e essas mudanças têm a intenção de colaborar com o professor,

esclarecendo pontos pertinentes do Projeto. Nota-se um avanço entre os Manuais analisados e, também, a necessidade de se aprofundar mais em algumas questões da disciplina de LP nos próximos Manuais (como a problematização, a relação interdisciplinar e o conteúdo do Folhas de LP).

5. METODOLOGIA

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo tem como foco professores em serviço, participantes de um projeto que visa à formação continuada através de produção e pesquisa. Tem a intenção de analisar materiais escritos por professores para refletir sobre a prática da sala de aula e confrontá-la com as propostas de ensino voltadas para concepção de linguagem interacionista. Para isso, utiliza-se da pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, a qual apresenta como características, segundo Moreira:

(...) foco na interpretação (...); ênfase na subjetividade (...); orientação para o processo e não para o resultado (...); preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência (...). (2002, p. 57)

Pretende-se, com esta análise, colaborar para a melhoria do ensino de LP. Dessa forma, busca-se aporte na Lingüística Aplicada, área que contribui, e muito, com o ensino/aprendizagem de línguas.

Moita Lopes aponta duas tendências de pesquisa na LA de cunho interpretativista: pesquisa etnográfica e pesquisa introspectiva. A etnográfica “é caracterizada por colocar foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos através da utilização de instrumentos tais como notas de campos, diários, entrevistas etc” (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Já a introspectiva estuda os processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem, por meio da técnica “protocolo”, e intenciona “relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso de linguagem” (MOITA LOPES, loc. cit.).

Uma das principais linhas de pesquisa da LA, segundo Celani (2000, p. 28) é a “formação de docentes para ensino de L1 e L2”. É a Lingüística Aplicada (LA) que fornece subsídios ao professor para a aquisição/aprendizagem tanto de

Língua Materna quanto estrangeira. É a LA que se ocupa do processo reflexivo relacionado às questões de linguagem, seu papel e sua construção social. A LA está

(...) preocupada não apenas em “ensinar” língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano. (CELANI, 2000, P. 22)

Ainda de acordo com Celani, uma das possíveis áreas de atuação da LA em uma política educacional está associada à *produção de programas e de materiais de ensino*. A autora salienta que a LA sempre esteve ligada ao ensino de línguas, e “dentro desse contexto, com a preparação e a avaliação de materiais didáticos” (op. cit., p. 29). Em relação aos materiais didáticos, Celani (op. cit., p. 30) argumenta sobre a formação do professor, a qual deve capacitar o docente não apenas para “analisar o seu contexto específico de trabalho, mas também para ele mesmo confeccionar os materiais adequados para aquele contexto”. Nesse sentido, o Projeto Folhas vai ao encontro dessa proposta, e a pesquisa em questão encontra na LA suporte para o estudo e a análise dos Folhas produzidos por professores em um projeto de formação continuada.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO: COLETA DE DADOS

O projeto Folhas abrange todo o Paraná. Na disciplina de LP, no ano de 2004, aproximadamente 100 professores participaram do projeto; já em 2005, houve 130 professores/autores de Folhas de LP. O projeto iniciou sua 4ª fase, em 2007.

Para coleta dos dados, optou-se pela 2ª fase, 2005, tendo em vista que a cada fase o projeto sofre adaptações e mudanças. A escolha pelo ano se deu por haver um manual diferenciado de 2004, por serem produções mais atualizadas e, como suporte, já havia as versões preliminares das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura. Já a 3ª fase, 2006, não seria possível analisá-la pelo

fato de estar em processo de validação/reformulação (esse processo finaliza-se apenas em 2007).

Dos Folhas produzidos em 2005, foi necessário fazer um recorte para selecionar um *corpus*, devido à quantidade. Desse modo, escolheu-se a região Norte do Paraná, a qual representa em média 30% dos professores/autores. Deu-se preferência à região Norte, por ser o local de formação e início de exercício de profissão da pesquisadora, além de se ter maior contato com esses núcleos devido ao Projeto Folhas¹¹.

Dentre os Folhas produzidos na região Norte, separou-se, primeiramente, os projetos destinados à área de literatura e de lingüística, do ano de 2005, visto que a área de interesse era lingüística. Depois, fez-se um recorte selecionando-se apenas os que apresentaram como foco o trabalho didático dos conhecimentos lingüísticos, uma vez que um dos objetivos desse estudo era centrar-se nas práticas de reflexão da língua e da linguagem.

Vale ressaltar que para essa seleção foram considerados apenas os Folhas encaminhados à Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

5.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos/autores participantes da pesquisa são professores do Ensino Médio da rede pública do Estado do Paraná, da região Norte do Estado, pertencentes aos quatro Núcleos (NRE) mais representativos dessa região. Os NRE serão representados por letras: NRE-A, NRE-B, NRE-C e NRE-D. Os Folhas estão denominados por números. A seguir, há uma tabela com o conteúdo específico abordado na produção de cada Folhas produzido, em 2005, nos NRE selecionados e o número de produções relacionadas a esse conteúdo.

¹¹ Os técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná eram divididos, até 2006, por núcleos para acompanhar e, algumas vezes, dar cursos de capacitação para os validadores do projeto. A escolha pela região também se justifica por a pesquisadora ser integrante da equipe pedagógica e ter maior contato com as produções da região Norte.

5.3.1 NRE - A

Nessa região, 12 professores de Língua Portuguesa participaram do projeto de formação continuada – consideram-se apenas os professores que participaram até a etapa final do Projeto e tiveram seus Folhas enviados ao Departamento de Ensino Médio/SEED. Dentre os 12 produzidos, 6 estão disponíveis na *Internet*, possibilitando o acesso e a utilização do material para os outros professores da rede pública do Paraná.

Os outros 6 *Folhas* não foram publicados na *Internet*. Eles não são publicados quando: não são escritos de acordo com o formato do manual *Folhas*; não enfocam os alunos do Ensino Médio como principal interlocutor do *Folhas*; apresentam uma abordagem diferente quanto à proposta pelas Diretrizes Curriculares do Paraná, no caso de LP, seriam abordagens tradicionais de ensino ou estruturais ou, ainda, *Folhas* que pouco contemplam as práticas de oralidade, leitura, escrita e a análise lingüística perpassando essas práticas.

QUADRO 6: Folhas NRE - A

NÚCLEO – A	FOLHAS INSCRITOS
CONTEÚDO ESPECÍFICO	
Literatura	3
Conhecimentos lingüísticos	1
Comunicação	1
Leitura (aborda o processo de leitura)	1
Leituras Temáticas (seleciona um tema e insere leituras e interpretações sobre o tema escolhido). Temas abordados: Amor; Drogas; História; meio ambiente.	4
Gêneros Textuais Gêneros: Contos; provérbios.	2

Dos *Folhas* inscritos, foi selecionado apenas um, o qual apresenta estudos sobre o estrangeirismo. Visto que o foco é a análise lingüística, não foram escolhidos os outros *Folhas*.

5.3.2 NRE - B

No NRE B, 13 professores participaram do Projeto; contudo, apenas 1 *Folhas* foi validado para ficar disponível na *Internet*. Os outros 12 não estão disponibilizados *online*. Nesse caso, os professores têm a oportunidade de reformular o trabalho e se inscrever no processo de 2006/2007.

QUADRO 7: Folhas NRE - B

NÚCLEO – B	
CONTEÚDO ESPECÍFICO	FOLHAS INSCRITOS
Literatura	2
Conhecimentos lingüísticos	5
Comunicação	1
Leitura	1
Produção	4

Aqui, serão analisados os 5 *Folhas* que apresentaram como conteúdo específico os conhecimentos lingüísticos. Os demais refletiram sobre o processo de leitura, produção e comunicação, sem contemplarem a análise dos recursos lingüísticos nesses *Folhas*, trabalharam as práticas de oralidade, leitura, escrita, isoladamente, ou seja: enfocaram só a produção textual (sem atividades de leitura, oralidade e análise lingüística) ou só a leitura.

5.3.3 NRE - C

Apenas 5 professores elaboraram *Folhas*. Dos 5, 2 foram publicados na *Internet*, para os outros docentes terem acesso e utilizarem-no; os outros 3 retornaram para os autores. O NRE C está entre os maiores núcleos do Paraná; considerando o número de professores de LP pertencentes a esse núcleo, pode-se concluir que o Projeto ainda não atingiu uma parte significativa de professores nessa região.

QUADRO 8: Folhas NRE - C

NÚCLEO – C	
CONTEÚDO ESPECÍFICO	FOLHAS INSCRITOS
Literatura	1
Conhecimentos lingüísticos	1
Leitura	1
Leitura temática (assunto: televisão)	1
Produção	1

Cada professor/autor selecionou um conteúdo diferente. Aqui, serão analisados os Folhas de análise lingüística e o de produção de texto – por esse abordar a intertextualidade, aspecto relevante na análise lingüística.

5.3.4 NRE - D

O NRE - D apresentou o menor número de participantes no Projeto. Apenas 2 professores participaram da 2^a fase do projeto. Já em 2006, há um número maior de inscritos. Os dois *Folhas* pertencentes a essa região voltaram para os autores reverem e, caso queiram, poderão participar de outra fase do Projeto. Não houve *Folhas* publicados, o que não impede que os professores dessa região busquem produções de outros núcleos para utilizarem em sala de aula, caso tenham interesse.

QUADRO 9: Folhas NRE - D

NÚCLEO – D	
CONTEÚDO ESPECÍFICO	FOLHAS INSCRITOS
Conhecimentos lingüísticos	2

Os dois *Folhas* serão analisados.

5.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

No total, serão analisados 10 *Folhas*, com o objetivo de verificar como o ensino de LP, especificamente o trabalho com as competências lingüísticas, está sendo explorado pelos professores/autores de *Folhas*; a concepção assumida na produção do docente, pois se acredita que o professor elabora um material de acordo com as suas crenças e experiências em sala de aula; e o processo de formação continuada dos professores participantes.

Além dos *Folhas*, devido ao Projeto ter como um dos objetivos específicos a formação contínua de professores, também serão utilizados os pareceres (avaliações) feitos em relação a cada produção (incluindo apenas a validação do NRE a que o professor pertence e do Departamento de Ensino Médio/SEED), com a finalidade de refletir sobre o processo de formação continuada. Esses pareceres encontram-se anexos a este trabalho, juntamente com o *Folhas* ao qual pertence – foi feito um recorte nos pareceres dos NRE, excluindo a avaliação interdisciplinar, por não ser o foco da pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, adotam-se as seguintes categorias de análise do *corpus*:

1^a) Problema do *Folhas*: verifica-se qual é a situação-problema que inicia o material, se essa situação leva o aluno a refletir, buscar uma resposta, pesquisar, se é pertinente para a disciplina de LP; como o problema é apresentado tendo em vista o interlocutor (aluno do Ensino Médio) e a prescrição do Manual 2005.

2^a) Conhecimentos lingüísticos: como o professor busca, nos *Folhas* analisados, aprimorar os recursos lingüísticos dos alunos, levando-os à reflexão e à análise lingüística.

3^a) Concepção de linguagem: a concepção que, direta ou indiretamente, o professor traz consigo é relevante neste trabalho para compreender as intenções do material elaborado pelo docente. Considera-se, nesta análise, a concepção presente nas Diretrizes Curriculares, a fim de verificar se o professor comunga dessa mesma concepção.

4^a) Interação validadores *versus* autor do *Folhas*: verifica-se, ainda, o processo de formação continuada que acontece com esse projeto. Aqui,

observam-se as validações dos NRE e DEM, quais os pontos destacados pelos validadores, as suas sugestões e a colaboração dessa validação para a formação do professor.

É relevante mencionar que, devido à amplitude dos requisitos do Projeto Folhas, não foram selecionados todos os “itens” exigidos em sua produção (como, por exemplo, desenvolvimento interdisciplinar); fez-se um recorte das quatro categorias, levando em conta os objetivos específicos do trabalho.

A fundamentação teórica do trabalho, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e o Manual Folhas 2005 serão suportes colaborativos para as reflexões dessas categorias.

Após analisar os documentos, será feita a interpretação dos mesmos, e, quando necessário, pretende-se sugerir caminhos possíveis para o trabalho com a LP, de acordo com a fundamentação teórica deste trabalho.

6. ANÁLISE DOS FOLHAS

Analisam-se, nesta seção, individualmente, os 10 Folhas e as respectivas validações que constituem o *corpus* desta pesquisa, de acordo com as quatro categorias de análise delimitadas.

Objetiva, via essas categorias:

- verificar como o ensino de Língua Portuguesa está sendo explorado pelos professores-autores de Folhas em seus textos didáticos;
- refletir sobre como os professores-autores desenvolvem o trabalho dos conhecimentos lingüísticos nos Folhas;
- observar a concepção de linguagem adotada pelo professor/autor na elaboração desses materiais;
- (re)pensar a formação continuada que acontece por meio desse Projeto: como as novas teorias são inseridas; a importância da validação como um meio colaborativo de formação continuada; e a presença dos conceitos defendidos pelos Documentos Oficiais (em especial, o (futuro) Documento das Diretrizes Curriculares) nessa formação.

6.1 FOLHAS 1

6.1.1 Problema do Folhas 1

O primeiro Folhas (anexo A) a ser analisado intitula-se: *Na produção de texto nada se cria tudo se copia!* O problema, retirado do Folhas 1, parte do título para propor um “desafio” ao aluno:

“Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.” Já na produção de texto nada se cria, tudo se copia. Será esta uma afirmação verdadeira? Plagiamos os textos que lemos ou ouvimos? (Anexo A, p. 191)

Será que o professor/autor, instigado por esse problema, desafia o aluno a buscar uma solução, considerando o argumento de Vianna (2002, p. 403) de que o sujeito (aluno) precisa “estar seduzido pela questão, ter necessidade de chegar a uma resposta”?

É um problema que exige pouca reflexão, análise, pesquisa, interpretação do aluno. Ele pode responder “sim” ou “não” apenas, pois não é solicitado que ele argumente a resposta ou justifique-a. Seria importante verificar com os alunos o sentido do verbo “plagiar”, quais as suas implicações nesse contexto; se “plágio” é a palavra mais adequada ou se o fato de remeter-se a outros textos significa um diálogo intertextual; qual a diferença entre dialogar e plagiar. Tendo em vista o destinatário (alunos do Ensino Médio), a forma como o problema do Folhas 1 é apresentado pouco mobiliza o educando a buscar uma resposta.

6.1.2 Conhecimentos lingüísticos

O Folhas enfoca a intertextualidade. Geraldi (2004) afirma que a análise lingüística também se preocupa com questões amplas a propósito do texto. Sob essa perspectiva, a intertextualidade é vista como um aspecto relevante do trabalho didático no eixo de reflexão sobre a linguagem.

Durante o desenvolvimento desse Projeto, a autora comenta que a intertextualidade é utilizada conscientemente pelos autores e enriquece o texto, afirma que não quer dizer falta de criatividade; ao contrário, esse recurso é utilizado por quem tem muita leitura e objetivos claros sobre o que escreve.

Apesar de partir de pontos diferentes comparados a alguns livros didáticos, a maneira como esse recurso é apresentado, nesse Folhas, não leva em conta o conhecimento de mundo do aluno, sua experiência de leitura; a definição já vem construída pelo professor/autor, privilegia-se a transmissão de conteúdos. A explicação da Intertextualidade é definida pelo professor/autor como:

“(...) a relação que se estabelece entre dois ou mais textos, quando um faz referência a elementos existentes no outro, esses elementos podem ser os personagens, a estrutura, o assunto, entre outros” (Anexo A, p. 191).

Numa perspectiva mais ampla, dentro de uma visão bakhtiniana, a intertextualidade discursiva está presente nas *relações dialógicas* – as quais são, portanto, relações entre índices sociais de valor, como infere FARACO (2003, p. 64). Para haver as relações dialógicas, Faraco (2003, p. 64) postula que é “preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social.*”

Faraco esclarece o termo diálogo, embasado nos estudos de Bakhtin:

(...) no sentido amplo do termo (“simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboxiológica por sobre o plurilingüismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes, etc). (FARACO, 2003, p. 67)

Retomando o Folhas 1, percebe-se que as explicações do professor/autor e a presença de alguns trechos de textos para exemplificar a intertextualidade não são suficientes para a compreensão do aluno. A inserção de textos, o entendimento das finalidades/objetivos de cada um, a observação de seus contextos, das suas relações e referências permitiriam ao estudante chegar a uma definição para o conceito de Intertextualidade, ou seja, através de práticas de leitura, análise, reflexão.

Outros exemplos de intertextualidade, alguns equivocados, são dados a partir de músicas que contemplam a mulher, o amor, relacionando essas canções às cantigas trovadorescas. Para essa comparação, seria interessante o Folhas apresentar uma canção completa e uma cantiga completa (ao invés de alguns trechos somente). Ainda nessa parte, o gênero música poderia ser focado,

ou seja, conduzir uma reflexão sobre as intenções das músicas inseridas no projeto, a quem elas se remetem, quais os objetivos, onde elas circulam, o que elas dizem.

É preciso levar o aprendiz a ler os textos, a tirar conclusões. Inferir trechos para ele apenas perceber a intertextualidade é usar o texto como mero pretexto, sem outras finalidades. Lajolo (1982, p. 53) já alertava que “em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. É o que acontece com os “trechos de textos” que aparecem nesse Folhas.

Uma das atividades propostas foi assistir ao filme Shrek 2 e anotar os exemplos de intertextualidade que aparecem no filme. É uma atividade interessante para a observação da intertextualidade, visto que esse filme recorre a cenas de outros filmes, e muitos deles os alunos já conhecem, por serem histórias clássicas. Mas além de anotar a intertextualidade presente no filme, também se deve explorar o tema da história, as intenções da intertextualidade, as vozes presentes no filme.

Outra atividade proposta no Folhas 1 merece ser revista (Anexo A, p. 193): os alunos são convidados a irem à biblioteca da escola e, em duplas, lerem contos de fadas para “recordarem” histórias. Depois da leitura, eles devem produzir um texto utilizando fatos, personagens, frases presentes nos contos de fada nas novas histórias. Mas a que gênero pertencerá esse texto? Eles produzirão outro conto de fadas? Se for, seria importante o professor retomar com os alunos a organização textual desse gênero. Caso não, poderiam ser apresentados outros textos do gênero do narrar. A proposta de produção ficou pouco definida. Para se produzir um texto, conforme já citado, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, P. 137)

Como atividade final, pede-se para o aluno identificar “*exemplos e interpretações de intertextualidade nos trechos apresentados*” (Anexo A, p. 181). Qual a intertextualidade que o aluno irá identificar? É colocado apenas o trecho da

intertextualidade, o que impossibilita o aluno a responder, visto que a resposta já vem pronta. O exemplo a seguir foi retirado dessa atividade do Folhas:

- a) “Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá” (Gonçalves dias)
- “ Eu quero ouvir na laranjeira, à tarde,
cantar o sabiá!” (Casimiro de Abreu)
- “ Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar” (Oswald de Andrade)
- “Minha terra não tem palmeiras” (Mário Quintana)
(Anexo A, p. 194)

Faltam leituras de diferentes textos, a fim de analisá-los, discuti-los, observar as suas composições, finalidades, marcas lingüísticas, as diversas vozes sociais presentes nos textos, as relações dialógicas, as intenções de recorrer à intertextualidade.

6.1.3 Concepção de Linguagem

O conteúdo é abordado superficialmente, há muitas explicações e poucas propostas de atividades para o aluno ter experiência com as práticas discursivas; apesar da gramática não ser o foco desse projeto, não se pode afirmar que o autor parta de uma concepção interacionista de linguagem, uma vez que os textos são usados como pretextos para ensinar a Intertextualidade, as atividades não visam à interação do aluno com o texto, com o contexto de produção, o texto não é apresentado como dialógico, como interação social – visto que “o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo)” (BARROS, 2001, p. 24).

Observa-se uma tendência em não ensinar a língua numa concepção tradicionalista, mecanicista. No entanto, o professor/autor demonstra

certa dificuldade em elaborar atividades que enfoquem o desenvolvimento do aluno com as práticas de leitura, análise lingüística, escrita, bem como abre pouco espaço para o educando dialogar com o material.

6.1.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* autor do Folhas:

Como já foi dito, a formação contínua do professor é um dos objetivos que o projeto Folhas pretende atingir. Desse modo, o Folhas passa a ser uma produção colaborativa, da qual outros profissionais irão avaliá-lo e sugerir mudanças, quando necessário, e/ou apontar caminhos para melhor desenvolvimento do material. Pode-se dizer que essa validação abre espaço para a presença de outras vozes, as quais têm a intenção de colaborar com a produção do Folhas, partindo de uma perspectiva interacionista de linguagem (por ser também a concepção adotada nas Diretrizes Curriculares de LP do Estado do Paraná). As primeiras vozes que interagem com o Folhas referem-se aos professores da escola do professor/autor do Folhas, os companheiros de trabalho (da disciplina do autor e das relações interdisciplinares) que irão sugerir mudanças, antes do projeto ser encaminhado ao NRE.

A validação do NRE, por sua vez, representa a voz da equipe de ensino do Núcleo, constituída por profissionais que estão afastados de seus cargos (professores da rede pública) para exercer outra função pedagógica por um tempo limitado. Esses profissionais, supõe-se, têm um contato com as políticas públicas de ensino, bem como com os Documentos Oficiais e as novas propostas de ensino; eles são responsáveis por alguns projetos e acompanham o trabalho dos professores. Dessa forma, a orientação deles vem contribuir com a reflexão do professor sobre o seu Projeto. No caso dos Folhas de LP, a validação do NRE é representada pela voz de um (ou mais) professor(es) dessa disciplina que trabalha(m) no NRE.

Quanto ao Folhas 1, a validação do NRE destacou algumas considerações: referente ao problema, relatou que ele apresentava:

“(...) relação com o conteúdo desenvolvido estando (sic) adequado aos alunos do ensino médio”. (Anexo A, p. 196)

Mas em seguida, destacou-se a necessidade de levar o aluno a pesquisar:

“não se deve esquecer que o problema mobilizador deve ser caracterizado pela provocação, cujo objetivo é levar o aluno a construção de uma resposta” (Anexo A, p. 196).

A sugestão do NRE é que o problema seja completado ou finalizado com uma questão que leve o aluno a se perguntar:

“Será que é mesmo assim, em todos os textos predomina a cópia, até onde há plágio?” (Anexo A, p.196)

Tal sugestão colabora para o professor/autor compreender a necessidade de se aprofundar no problema e transformá-lo numa questão que envolva o aluno e o mobilize a pesquisar, a buscar respostas. A questão apresentada pelo NRE, “em todos os textos predomina a cópia, até onde há plágio?”, possibilita um encaminhamento interessante para o trabalho com a intertextualidade. Entretanto, nesse parecer, não há uma discussão mais ampla sobre a intertextualidade pelo viés bakhtiniano, necessária, uma vez que a concepção de Bakhtin é a base das Diretrizes Curriculares de LP.

Houve algumas observações sobre o desenvolvimento do Folhas, como a necessidade de inserir mais o aluno nesse trabalho. Destaca-se que a interação é fundamental para o desenvolvimento de qualquer conteúdo. Quanto às atividades, não houve nenhuma crítica ou sugestão, apenas ressaltou-se que elas foram distribuídas ao longo do texto e possibilitam a pesquisa. Nota-se que essa validação seguiu o roteiro proposto pelo Manual Folhas 2005 (p. 11); todavia, pouco

se aprofundou na forma de abordagem do desenvolvimento teórico e, em especial, nas atividades propostas (pouco condizentes com as orientações das Diretrizes e do próprio Manual Folhas, que solicitam atividades: “provocativas, instigantes, mobilizadoras, reflexivas e não atividades meramente de verificação” (MANUAL FOLHAS, 2005, p. 9)).

De acordo com as observações feitas pelo NRE, o professor/autor fez algumas reformulações, enviou seu Folhas novamente ao NRE e, então, seu trabalho foi enviado à SEED, ao Departamento de Ensino Médio (DEM), em 2006.

b) Validador do DEM *versus* autor do Folhas:

A validação do DEM, por sua vez, representa a(s) voz(es) da SEED. Essas vozes são constituídas pelos técnicos-pedagógicos disciplinares, esses profissionais também são professores da rede pública do Paraná, representantes das disciplinas curriculares por tempo limitado na SEED, respondem, juntamente com uma equipe que forma o Departamento de Ensino Médio¹², pelas questões de ordem pedagógica.

Os técnicos pedagógicos que constituem a equipe de Língua Portuguesa, atualmente, são professores formados em Letras (Clássicas ou Modernas), com pós-graduação (especialização e, alguns, mestrado) na área de Lingüística ou Literatura. Esses profissionais são responsáveis pela validação do Projeto Folhas e organização de outros projetos de formação continuada, como: simpósios, eventos, produção/colaboração de materiais didáticos, formação descentralizada para os professores, etc.

Após enviado ao DEM, o Folhas 1 foi devolvido ao professor/autor para reformulação e nova inscrição no processo de 2006, caso o autor tenha interesse em participar novamente desse processo.

A situação-problema na avaliação do DEM foi tida como interessante, por levar “o aluno/leitor a refletir e questionar sobre a originalidade das idéias que os textos apresentam” (Anexo A, p. 198). No entanto, a forma como o

¹² Em 2007, uniu-se os Departamentos de Ensino Fundamental e Médio e criou-se o Departamento de Educação Básica (DEB).

problema está apresentado não conduz o aluno a uma pesquisa sobre essa originalidade e, principalmente, sobre o aspecto dialógico dos textos.

Sobre o desenvolvimento teórico, há um elogio do validador, ele destaca a relevância do professor/autor mostrar aos alunos que os temas dos textos *“são retomados de outros textos e possuem marcas do ambiente histórico-social-político da época que retratam”* (Anexo A, p. 198). De fato, apresentar o caráter dialógico presente nos diversos gêneros e as marcas histórico-social-política são importantes na construção de sentido de qualquer texto, essas marcas são trabalhadas superficialmente no Folhas 1; e, na validação, seria interessante sugerir a exploração dessas marcas e a consideração do caráter dialógico dos textos.

Ao final, o parecer do DEM busca interagir com o professor/autor:

“Professora, o assunto do seu Folhas é muito interessante e merece ser publicado. Após os ajustes, poderá inscrevê-lo nesta nova fase do Projeto.” (Anexo A, p. 198)

A utilização do vocativo, nesse último posicionamento, objetiva aproximar, interagir com o autor do Folhas. Há um parecer favorável nesse posicionamento; contudo, o Projeto não foi publicado. Os únicos ajustes indicados pelo DEM foram: clareza na exploração de alguns conceitos, aprofundar a relação interdisciplinar e, referente às atividades, objetividade para instigar o aluno a desenvolvê-las. Esses três pontos foram pouco especificados para o professor/autor. Será que somente esses pontos dariam conta de o professor/autor apresentar um Folhas de acordo com as Diretrizes Curriculares de LP? Um Folhas que não usa o texto como mero pretexto, mas leva o aluno a compreender a relação dialógica que um texto tem com o outro?

É possível perceber, entre as duas avaliações (NRE e Departamento de Ensino Médio/SEED), alguns pontos divergentes e outros pouco observados. A situação-problema, por exemplo, foi elogiada pelo parecer do NRE; depois o mesmo parecer alertou a necessidade de o professor/autor mobilizar, provocar o aluno com o problema; já o parecer do DEM achou o problema interessante. Há pouca sintonia entre os validadores. São inseridas questões abrangentes sobre o projeto, não se aprofundam nos pontos que precisam ser repensados pelo autor do Folhas. Talvez se o Manual 2005 já fosse específico da disciplina de LP (como o de 2007), a

avaliação teria outro viés, pois se prende à estrutura/ao formato do Folhas, e se esquece da maneira como o conteúdo é abordado, do que é relevante para o aluno aprender e qual a concepção de linguagem mais adequada para ensiná-lo, quais atividades são importantes, o que se deve contemplar nessas atividades, se o problema é um problema para o aluno, se é um desafio ao aprendiz e se tem relação com a LP.

A sugestão de algumas leituras para o professor/autor seria pertinente nesse processo de avaliação/colaboração.

6.2 FOLHAS 2

6.2.1 Problema

O segundo Folhas recebe o título de “Estrangeirismo: Globalização e Cultura” (anexo B), o foco do trabalho, de forma geral, é o empréstimo lingüístico – um conteúdo abordado em vários Folhas, diferentemente da Intertextualidade, talvez devido a maior facilidade de relacionar esse conteúdo com outras disciplinas curriculares, em especial, Geografia e Língua Estrangeira (tendo em vista que o Folhas requer a relação interdisciplinar com duas outras áreas do currículo escolar).

O projeto inicia com o seguinte problema para o aluno refletir:

Os estrangeirismos na Língua Portuguesa: ultraje da Língua ou enriquecimento desta (sic)? (Anexo B, p. 199)

Esse problema está relacionado a uma questão de língua. Para responder o problema, espera-se que o aluno reflita durante as leituras, não é uma questão que tem como resposta “sim” ou “não”. Contudo, talvez pudesse esboçar uma situação, usar uma linguagem “do aluno”, enfim, poderia envolver mais o seu interlocutor, solicitar uma justificativa. Para responder a essa pergunta, o sujeito (aluno) precisará se inteirar das discussões sobre o estrangeirismo, terá que

pesquisar, ler. A situação-problema, no entanto, poderia ser reformulada de modo a envolver a argumentatividade do aprendiz, a provocar nele a necessidade de chegar a uma resposta.

6.2.2 Conhecimentos lingüísticos

O desenvolvimento teórico do Folhas 2 inicia mencionando a variação da língua portuguesa no Brasil. Parte dessa questão para discutir o estrangeirismo.

O texto problematizador – *Projeto de lei proíbe uso de estrangeirismos* – foi bem escolhido de acordo com o assunto explorado. Seria válido propor um debate regrado sobre esse tema, dando espaço à prática da oralidade. Para o debate, seria pertinente a inserção de algumas opiniões a respeito do projeto de lei 1676/99, outros textos que tratam desse tema enriqueceriam o conhecimento do aluno. É importante que ele saiba o que dizem as pessoas que defendem essa lei, quem são elas, qual o papel social que representam; e, ao contrário, quem critica essa lei, com qual intenção, o que defende, que papel social representam? É necessária a apresentação de mais textos para leitura e interpretação no decorrer do desenvolvimento que abordem o tema tratado: estrangeirismo.

O professor/autor fala sobre o empréstimo lingüístico, mas pouco se aprofunda na dinamicidade da língua, no fato de se estudar uma língua viva, não estagnada, da presença das outras culturas em nossa sociedade. O Folhas 2 foi pouco desenvolvido; partindo de vários textos, a questão do estrangeirismo poderia ser muito bem explorada. O professor/autor poderia, além de discutir a presença do empréstimo lingüístico no vocabulário, levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentidos causados pelo estrangeirismo no discurso publicitário, por exemplo, ou em outros gêneros. É importante o aluno compreender o efeito semântico dessas palavras em alguns contextos. Sobre os estrangeirismos, Antunes (2007, p. 66) ressalva a importância de se trabalhar com essa questão, na perspectiva “das repercussões interculturais que a adoção de palavras e de valores estrangeiros envolve”.

Voltando-se ao Folhas, o texto inserido *Pequeno Mundo Global*, de *Eric Hobsbawn*, foi pouco aprofundado na atividade de interpretação: não houve questões que levassem os alunos a refletirem sobre as intenções desse texto, o seu sentido, a sua construção, entre outras.

O livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma* é sugerido para leitura neste Folhas, seria interessante ter propostas de atividades embasadas nessa sugestão. Apenas dizer para o aluno ler não suscita o interesse pela obra. É preciso estabelecer intenções, objetivos, atividades que conduzem o educando a essa leitura.

Outra questão é o “entrelaçamento” das idéias, ao final, o professor/autor foge dos objetivos propostos no início; termina focalizando outra problemática, inserida abaixo:

Mas lembre-se: sempre que um texto fizer você (sic) lembrar de outros que tenha lido, procure perceber quais são as semelhanças entre eles, ou seja, de que maneira estes textos estão dialogando, e pense naquilo que se refere ao nosso país. (Anexo B, p. 201)

Muda-se o enfoque do estrangeirismo para o dialogismo, ambas as questões são relevantes para discutir com os alunos, mas, nesse Folhas, o dialogismo ficou descontextualizado diante da forma como o projeto foi abordado. O Folhas 2 poderia ser finalizado com uma questão que fizesse o aluno voltar ao problema.

Vale ressaltar que outros professores, que se interessarem por esse texto e quiserem levá-lo para sala de aula, podem acrescentar atividades; no caso, por exemplo, da sugestão do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, é possível criar projetos tendo como embasamento essa obra literária; trazer outros gêneros (charges, músicas, texto informativo, texto publicitário) para dialogar com essa leitura.

6.2.3 Concepção de Linguagem

As atividades propostas revelam que a autora traz uma concepção de linguagem não centrada nas regras gramaticais, essas atividades buscam a reflexão e pesquisa dos alunos. Observa-se que, nesse material, a gramática não é o centro do ensino, apesar de tratar de um assunto presente nos manuais de gramática – o estrangeirismo. Há uma busca por uma concepção diferenciada do ensino tradicional. Entretanto, falta enfatizar mais que a língua que usamos e estudamos é viva, permite mudanças, aceita o empréstimo lingüístico, possibilita a criação de novas palavras, é dinâmica. A prática da oralidade poderia ser explorada. A atividade de escrita ficou vaga, faltou estabelecer contexto de produção e uma intenção para a seguinte proposta:

Que tal você responder a esta pergunta em forma dissertativa, (sic) argumente com seu colega a respeito e utiliza-se (sic) dos argumentos e conclusões que você chegou ao decorrer do trabalho. Depois que tal trocar os textos com outros colegas, assim você conhecerá diferentes opiniões. (Anexo B, p. 201)

A metodologia utilizada para introduzir o “estrangeirismo” na aula de LP é diferente de muitos materiais didáticos. Contudo, falta inserir mais atividades que envolvam as práticas sociais, que levem os alunos a entenderem o efeito de sentido causado em alguns discursos com o uso do estrangeirismo. Percebe-se uma dificuldade em abordar a análise lingüística a partir de situações reais do uso da língua – como a leitura/escuta de textos e a produção textual (oral e escrita).

6.2.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

Após a validação dos professores da escola, esse material passou pela validação do NRE. O parecer do NRE, representado por professores de LP, que ocupam a função de orientadores no Projeto Folhas, parabenizou o Projeto, afirmando que “o tema é mobilizador e pertinente” (Anexo B, p. 203); destacou-se

também que “o conteúdo proposto pelo Folhas está relacionado ao estruturante do currículo da disciplina de Língua Portuguesa”, lembrando-se de que o conteúdo estruturante é *o discurso enquanto prática social*, segundo as Diretrizes de LP. Apenas uma solicitação foi feita ao professor/autor: a inserção de *mais_atividades*, como: “o próprio aluno busque e/ou pesquise palavras estrangeiras, país de origem destas palavras, localização, etc.” (Anexo B, p. 203).

O enunciado anterior, sobre as atividades, aponta para uma preocupação do conhecimento vocabular estrangeiro usado no Brasil e o país de origem desse vocabulário, desconsiderando a importância de atividades que visem o efeito de sentido causado em alguns contextos com o uso dos estrangeirismos; a defesa e a crítica de vocábulos estrangeiros serem usados na LP; qual a preocupação central de quem defende o uso e de quem critica; qual a visão de língua têm as pessoas que recriminam o uso desses termos e as que defendem? Muitas atividades seriam relevantes no decorrer desse Folhas, mas as sugestões feitas pelo NRE privilegiam apenas uma das várias atividades necessárias ao se trabalhar com esse conteúdo.

Nesse parecer há uma preocupação em destacar os pontos positivos, sendo pouco enfocados os pontos negativos.

Após as ressalvas, o material voltou para professora e ela acrescentou algumas atividades, nesse sentido, verifica-se que as vozes que representam o NRE influenciaram (colaboraram com) a produção do professor/autor. Contudo, acredita-se que o parecer poderia contribuir ainda mais com o crescimento intelectual do professor/autor. Alguns pontos relevantes, como já destacados nas análises desse Folhas, não foram mencionados pelo(s) validador(es) do NRE.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

A validação do DEM/SEED foi positiva (nesse caso, o professor não recebe um parecer do DEM), e o Folhas está publicado para acesso de outros professores da rede no portal www.diadiaeducacao.pr.gov.br. Para cada Folhas publicado, há espaço para comentários dos professores, sugestões de aplicação, de atividades, filmes, livros, outros textos que dialogam com o assunto do Folhas.

Sobre esse projeto, havia um comentário, de um técnico-pedagógico de Língua Portuguesa da SEED:

28/02/2007 - Interessante o conteúdo específico e a problemática que ele engendra. Contudo é necessário reescrever a parte introdutória, pois a construção formal está falha e há problemas de clareza no primeiro parágrafo. Quanto às atividades propostas considero-as relevantes, entretanto há de se tomar certo cuidado com o conceito de Estrangeirismo e Importação lingüística. Ainda explorar o aspecto vivo de constituição de uma língua e considerar mais profundamente o conteúdo ideológico subjacente ao discurso. (Fonte: www.diadiaeducacao.pr.gov.br) (Anexo B, p. 204)

Algumas observações foram realizadas no intuito de colaborar com o Projeto, caso outros professores tenham a intenção de utilizá-lo em sala de aula, podem considerar esse e outros comentários postados no *site*. A leitora/colaboradora ressaltou a importância de se aprofundar no Conteúdo Estruturante da disciplina e explorar o aspecto vivo de constituição de uma língua: os dois pontos são relevantes para o professor/autor e outros professores interessados pelo material refletirem, e, na medida do possível, inserirem atividades que contemplem essas sugestões.

Vale lembrar que o fato de o trabalho ter sido publicado não o impede de continuar sendo avaliado, discutido e orientado por outros professores da rede, alguns pontos foram pertinentes para tratar desse recorte – estrangeirismo – mas há outras possibilidades. Há poucas práticas de atividades didáticas propostas, e essas questões ficam abertas para sugestões, tendo em vista que o processo de formação do professor continua.

6.3 FOLHAS 3

6.3.1 Problema

O título do terceiro Folhas é *A Linguagem é uma roupa* (anexo C). Ele focaliza a variação lingüística, mais especificamente, a adequação da fala nos diferentes contextos, destacando a norma culta e coloquial.

A situação-problema apresenta uma fala que contempla uma variação geográfica, e, a partir dessa situação, indaga ao estudante:

VOCÊ CONSEGUE ENTENDÊ-LA? A LINGUAGEM UTILIZADA NESSA FALA ESTÁ CORRETA OU ERRADA? E VOCÊ, O QUE PENSA DISSO? (Anexo C, p. 205)

O problema não envolve o aluno do Ensino Médio, a indagação se a linguagem é correta ou errada poderia ser reformulada, pelo fato de não se tratar de uma linguagem “errada”, mas de uma variação lingüística – e uma variação simulada pelo autor, para elaborar a sua situação-problema. Não há um problema para o aluno resolver, mas uma situação (artificial) para o aluno julgar a linguagem utilizada, desconsiderando o contexto de produção. O problema poderia trabalhar com a variação como marca do plurilingüismo, das vozes sociais, da interação. É importante destacar que as vozes são sociais, são visões de mundo realizadas através do discurso.

6.3.2 Conhecimentos lingüísticos

Para iniciar a explicação do conteúdo tratado na situação-problema, o professor/autor apresenta uma definição de linguagem:

“Segundo os lingüistas, ela é a ciência da linguagem e, em particular, da linguagem articulada. Segundo essa ciência, **Linguagem** é todo sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação (...)”. (Anexo C, p. 205)

A linguagem, primeiramente, é acadêmica, e não se direciona ao aluno do Ensino Médio. Além disso, a definição apresentada desconsidera a linguagem como processo de interação social, o seu caráter dialógico, não vai ao

encontro da concepção de linguagem presente nas Diretrizes Curriculares de LP (texto que o autor do Folhas precisa ter conhecimento, segundo as orientações do Manual).

Busca-se realizar uma relação interdisciplinar com História. O professor/autor se preocupa mais com fatos históricos do que com a experiência do aluno com a língua.

Nesse Folhas, há predominância de atividades de pesquisa. A terceira questão proposta aos alunos abre espaço para o estudo a partir do gênero “notícia”, segue o enunciado: “*Procure notícias desses países, leve para sala de aula e comente com seus colegas*” (Anexo C, p. 207). Poderiam inserir questões sobre os textos que supostamente serão levados pelos alunos, por exemplo: em que jornal ou revista você encontrou a notícia? A que público se destina? O que é colocado como manchete? Qual a finalidade dessa notícia? Organize grupos para leitura e discussão das diferentes notícias. Observe o que há em comum em sua estrutura composicional. Quais as marcas lingüísticas que se destacam nesse gênero? Aparecem palavras próprias do país noticiado?

Antes de explicar a diferença entre as variantes coloquial e culta, poderia dar espaço para os alunos dizerem o que entendem por fala coloquial e fala culta, pedir como exemplo alguns contextos em que se empregam a fala culta e alguns em que se pode empregar a coloquial.

O professor/autor insere como exemplo de linguagem coloquial – “*em desacordo da gramática tradicional*”, segundo ele –, o título da novela da rede Globo “A lua me disse”; o autor defende que, de acordo com a tradição gramatical deveria ser: “A lua disse-me”. Nesse caso, o contexto não exige o uso culto da língua. Também se deve rever o conceito de nível culto. De acordo com Antunes:

(...) querer aplicar ao português brasileiro as regras do português europeu é gerar uma série de incompatibilidades que apenas reafirmam aquela idéia que o brasileiro fala mal. (...) Ou seja, a chamada “norma-padrão” objeto de análise na escola deve ter como parâmetros os usos próprios do Brasil, nos diferentes contextos de funcionamento da língua. (2003, p. 42)

Outros exemplos de variações lingüísticas são inseridos a fim de contribuir com o entendimento do aluno. Mas esses exemplos acabam servindo para se “comprovar” as diferentes variações, ou seja, são exemplos formulados com essa

intenção, não são contextualizados. Se os alunos fossem convidados a trazerem exemplos de diferentes variações, provavelmente partir-se-iam de situações reais, contextualizadas, de experiências com a língua.

No Anexo C, página 210, há propostas de mais atividades. A primeira questão traz a música “Samba do Arnesto” (de Adoniram Barbosa e Alocin), o enunciado da atividade direciona o aluno a observar o “nível popular” predominante na letra da música. Já na questão seguinte, a turma deve cantar a música usando a linguagem no “nível culto”. Em uma análise dos textos presentes em livros didáticos, Silva et. al. (1997) observaram um livro que, após apresentar a música Saudosa Maloca (de Adoniran Barbosa), propôs um exercício de gramática pretendendo estudar níveis de linguagem solicitando aos alunos que reescrevessem a canção utilizando a norma padrão – atividade próxima da sugerida no Folhas 3. Silva et. al. (1997, p. 80) defenderam: “Com essa proposta o texto será mutilado, porque ele foi escrito dessa forma, com linguagem popular, devido à caracterização das personagens (...)”.

É preciso que o aluno entenda o contexto de produção dos diversos textos. Passar para a norma culta não é o melhor exercício. Em nenhum momento a música em si foi estudada, os valores que ela apresenta, o tema, as intenções do agente nessa ação de linguagem.

Depois, introduz-se o conto *Feliz Natal*, de Dalton Trevisan, como exemplo de variação lingüística social, e o professor/autor afirma que esse texto:

“(...) é o primeiro, que temos conhecimento que é totalmente escrito na linguagem popular ou coloquial (...)” (Anexo C, p. 210).

Essa afirmação poderia ser retirada, uma vez que se têm outros textos escritos em uma “linguagem coloquial”.

A primeira atividade, inserida abaixo, referente ao conto não ficou clara: o que se espera como resposta?

“Quais outras expressões do mesmo gênero, com seus respectivos significados, são do seu conhecimento e utilizadas por você?” (Anexo C, p. 211)

O que seriam “expressões do mesmo gênero”?

Novamente há uma oportunidade para se explorar outro gênero: o conto. Mas enfatizam-se questões gerais sobre os elementos da narrativa. Apesar de ser um texto que pertence à ordem do narrar, ele tem suas especificidades, o que faltou analisar com os discentes.

Na questão 7, há a possibilidade de trabalhar com um gênero oral, como: seminário, exposição oral. Apenas solicitar a pesquisa não desperta o interesse no aluno, visto que não há um destinatário para ele apresentar os resultados de sua pesquisa. A proposta de um seminário, por exemplo, em grupo, socializaria a atividade e poderia ampliá-la. Dessa forma, além de pesquisar sobre o autor e seu estilo, os alunos apresentariam outros textos, outras leituras de Trevisan, na busca de experiências de leitura. A partir daí, após a prática de leitura, compreensão do texto, interpretação, trocas de experiência de leituras, haveria um momento oportuno para uma análise da linguagem de Trevisan, das características de seus contos.

Em algumas situações, transparece uma preocupação em destacar a necessidade do uso da norma culta. No entanto, ao final, tenta-se levar o aluno a refletir sobre a variação lingüística e aceitá-la. Essa consciência deveria estar presente em todo o Folhas: aceitar e compreender as diferentes situações, destinatários, finalidades e usos que requerem adequações da língua.

Ao final do Folhas 3, a resposta do problema é dada aos alunos. O problema não pode ser facilmente revelado, o aluno precisa pesquisar, analisar, seria interessante retirar a resposta e deixar o desafio ao educando, pois, através das explicações, já é possível compreender o caminho para se chegar à resposta.

O último tópico desse projeto aborda a seguinte questão: “Então, não precisamos mais estudar gramática?”. Essa discussão é voltada para o professor em formação e em serviço, não para o aluno do Ensino Médio. E, ainda, o teor da discussão não está focado em estudar ou não a gramática, mas como trabalhar com a gramática na sala de aula, de modo que ela não seja o objeto de ensino da língua e esteja interligada às práticas de leitura e produção. É preciso ter clareza daquilo que se aprende para iluminar uma prática e daquilo que realmente será levado à sala de aula. Retoma-se, aqui, as palavras de Neves (2002, p. 266):

“como tratar o ensino lingüístico na universidade, para que os alunos tenham as mínimas condições de dele tirar orientações e conteúdo para o trabalho com a linguagem de seus alunos (...)”.

6.3.3 Concepção de Linguagem

A situação-problema é elaborada de acordo com a concepção normativista de linguagem, centrada nas regras para melhor domínio da língua, sua maior preocupação é o uso correto da língua, o “certo” e o “errado” segundo à norma considerada ideal/culta.

Já o desenvolvimento do Folhas parte da premissa de que a língua apresenta variações nas formas de uso. No entanto, dialoga pouco com o educando, e algumas propostas de atividades (como as que se referem à música *Samba de Arnesto*) não levam em conta o contexto de produção do texto, as suas finalidades, os interlocutores. Os exemplos de variação lingüística são descontextualizados, partem do texto como pretexto para exemplificar a variação.

Após a leitura do texto *Feliz Natal*, de Dalton Trevisan, não se estuda o gênero conto, mas a estrutura da narrativa – a qual vai ao encontro da concepção de linguagem como meio de comunicação.

Ao final, há o tópico: **Então, não precisamos mais estudar gramática?** Nas considerações acerca desse assunto, o professor/autor desse material defende:

A gramática auxilia no domínio da modalidade social mais aceita, a Norma (sic) culta ou Norma Padrão (sic). Praticando essa modalidade teremos condições de nos comunicar de forma eficaz com pessoas de qualquer grupo social e isto poderá auxiliar-nos muito em nossa vida. (Anexo C, p. 212)

Realmente a norma culta é a variedade de prestígio, no entanto, o professor/autor desvaloriza as outras variações da língua, ao mencionar que “Praticando essa modalidade teremos condições de nos comunicar de forma eficaz

com pessoas de qualquer grupo social”, a partir dessa afirmação, indaga-se: outra variação não permitiria uma comunicação eficaz?

Sobre a variação, Silva (2004, p. 78) salienta:

A valorização da diversidade deve ser trabalhada e adequadamente valorizada e o objetivo final a atingir-se será tornar o estudante pluridialeto – no seu dialeto familiar, no dialeto do seu grupo social, consciente da variação possível em outros grupos sociais, e senhor também das normas do dialeto socialmente privilegiado.

(...) deverá ser o estudante capaz de discernir quando utilizará uma ou outra forma variante, a depender das suas necessidades, das exigências sociais e das situações comunicativas em que se encontre.

Apesar de apresentar a variação da língua, a concepção desse material pouco visa à linguagem como forma de interação, considerando o contexto e o interlocutor para adequação da linguagem. Preocupa-se mais com o “bem falar” do que com o “interagir”.

6.3.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

No primeiro parecer do NRE, o validador da disciplina de LP sugere outra situação-problema, pelo fato de que o problema refere-se à variação geográfica, e “não a níveis de linguagem” (Anexo C, p. 213).

Quanto à norma culta, o validador ressalta:

“(...) há a necessidade de aquisição da modalidade culta para uma constante melhoria da qualidade de vida do cidadão” (Anexo C, p. 213)

Referente à essa afirmação, argumenta-se que o ensino da norma de prestígio não visa a uma “melhoria da qualidade de vida do cidadão”, mas ao

aprimoramento lingüístico-discursivo do educando, tendo em vista as situações que a exigem.

Outra sugestão foi incluir um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha e analisar a linguagem daquela época e a linguagem atual. A sugestão foi acatada, em partes, pelo autor: o trecho da carta foi inserido, mas o aluno não foi levado a refletir sobre os aspectos sócio-históricos das diferentes formas de uso.

Por fim, o validador assinala:

“Proporcionar mais atividades interativas e troca de leituras dentro da sala de aula, como também momentos de produção textual” (Anexo C, p. 213),

Realmente faz-se relevante um número maior de atividades com a intenção de desenvolver as práticas de leitura, oralidade, escrita e análise lingüística.

Um segundo parecer foi elaborado pelo NRE, apenas informando ao professor/autor que seu Folhas necessitava de algumas correções gramaticais.

Observa-se, nesses pareceres, a ausência de uma concepção de linguagem como interação, há uma preocupação em orientar o professor a enumerar mais argumentos do por que é preciso o aluno aprender melhor a modalidade culta, deixando-se de lado a importância de conhecer as outras variações na escola.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

A validação do DEM/SEED apontou algumas reformulações, por exemplo: a situação-problema não deixa claro o que o aluno deve analisar, e a fala do balão não demonstra ser natural, informal, de acordo com a situação.

Nessa avaliação, há observações sobre a linguagem, direcionada ao professor em algumas situações. Há também uma orientação ao professor/autor referente ao tópico final do texto “Então, não precisamos mais estudar gramática?”, por ser essa uma discussão acadêmica, conforme já defendido na análise desse material.

Outra sugestão foi a inserção de atividades ao longo do Folhas, sendo o discurso enquanto prática social o Conteúdo Estruturante, atividades que desenvolvam as práticas de leitura, oralidade e escrita são importantes para o aprimoramento discursivo dos estudantes.

Esse Folhas não foi publicado na *Internet*, ele retornou ao autor, podendo ser inscrito em uma nova fase do Projeto. Caso o autor queira participar novamente, por meio dessas validações (NRE e SEED), ele já tem alguns caminhos apontados para a reformulação do Folhas. Mas, as observações feitas podem não ser suficientes para o entendimento da proposta e a mudança do trabalho. Por ser um processo, talvez a indicação de algumas leituras de ensino/aprendizagem de LP – partindo da concepção interacionista – pudessem iluminar a prática desse (e de outros) professor(es)/autor(es). Também a (re)leitura das Diretrizes seria importante.

Verifica-se, comparando a validação do Folhas 3 do DEM com a do NRE, visões diferentes de linguagem: enquanto um parecer solicita a enumeração de mais argumentos sobre o uso da norma culta, outro defende que a questão referente ao ensino ou não de gramática destina-se ao professor, e não ao aluno, e, ainda, sugere mais atividades que envolvam as práticas de leitura, oralidade e escrita.

6.4 FOLHAS 4

6.4.1 Problema

O Folhas 4 (anexo D) discute um conteúdo gramatical: a concordância verbal relacionada à expressão “a gente”.

No problema, o professor/autor questiona sobre o uso dessa expressão (a gente), a partir de uma fala que utiliza “a gente” concordando inadequadamente com o verbo *querer*, segue a fala (do balão):

Professora, você viu como dobrou o número de alunos da nossa turma? Posso organizar um texto pedindo para a diretora que a gente queremos (sic) uma sala maior? (Anexo D, p. 216)

Na seqüência, aparece o problema:

Toda vez que você vai falar, escrever ou digitar a expressão “a gente” rapidamente seu pensamento procura a próxima palavra e surge a dúvida. Uso o singular ou o plural? Se cada vez mais aumenta o número de falantes informais, como devo usá-la em uma situação de formalidade? “A gente vai” ou “a gente” vamos”? (Anexo D, p. 216)

É importante considerar a situação para empregar ou não a expressão “a gente”. Aqui seria necessário esclarecer as expressões “uso formal e informal” da linguagem, conforme citado pelo autor, e analisar situações diversas. Tendo em vista que o problema é para o aluno de Ensino Médio, o modo como o enunciado foi formulado já deu pistas da resposta (ou melhor, praticamente respondeu ao inserir as duas opções após a questão: “a gente vai” ou “a gente vamos”?), deve-se considerar que o aluno do Ensino Médio tem um conhecimento lingüístico, e que o problema, para ele, provavelmente seja uma questão simples de se resolver; lembrando-se do que Vianna (2002) defende: que um problema é sempre relativo, pois caso o interlocutor já conheça a resposta, deixa de ser problema.

Para o trabalho da concordância verbal, na prática de análise lingüística, Mendonça (2006, p. 216) sugere que sejam feitas “análises e comparações de textos, especificamente dos alunos, com posterior reescrita; consulta a gramática para compreender por que determinada concordância se faz de certa forma, etc”. Espera-se, com isso, que o aprendiz tenha a competência de:

- Perceber a que termo o verbo se refere (qual é o sujeito), para efetuar a concordância de acordo com a norma-padrão;
 - Habituá-lo a consultar gramáticas para dirimir dúvidas nos casos menos comuns;
 - Compreender as regras aí apresentadas para ser capaz de recorrer às gramáticas com autonomia em momentos de dúvidas.
- (MENDONÇA, op. cit., p. 216)

6.4.2 Conhecimentos lingüísticos

Os exemplos e atividades visam apenas a inserir a regra e a exceção no cotidiano do aprendiz, mas não oportuniza uma experiência com o uso. Os exemplos são próximos dos apresentados em livros de gramática – manuais que o aluno pode ter e consultar a qualquer momento –, algumas regras são desnecessárias decorar, pois há acesso a livros de gramática. Outras, com certeza, fazem parte do seu cotidiano, e vale a pena lembrá-lo, mas de forma que ele entenda, encontre sentido.

A primeira atividade tem a finalidade de levar o aluno a preencher as lacunas com a expressão “a gente”, o enunciado foi mal formulado, pois não solicita a adequação da expressão aos enunciados do exercício, o aluno tem a função apenas de preencher os espaços, não precisa nem compreender os enunciados do exercício. É uma atividade meramente mecânica, sem objetivos.

Os exemplos de concordância partem de frases soltas, sem contexto. Isso também acontece com a maior parte das atividades, são frases que o aluno deve verificar se a concordância está correta ou não e preencher as lacunas com o verbo concordando com o sujeito ou vice-versa. Neves faz um crítica ao caráter absolutamente “ritual” que o ensino tradicional de gramática tem se revestido:

(...) configura-se, pois, o ensino da gramática como exposição e imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos- pretextos prontos, ou em orações artificiais especialmente construídas para tal exercitação. (2003, p. 116)

Na atividade 3, fica explícita a concepção de língua do professor/autor, segue a proposta:

Após uma visita ao Asilo, o aluno entregou um pequeno relatório ao professor.
O seu trabalho é reescrever o texto eliminando as marcas da oralidade, os erros de concordância e outros que você tenha domínio, elaborando um relatório, reescrito na língua padrão, estudada e aplicada na escola. (Anexo D, p. 221)

Nessa atividade, o aluno deve reescrever o texto com a pretensão apenas de eliminar as marcas da oralidade e os “erros” de concordância, entre outros. Para Jesus (2004), a reescrita do texto não deve acontecer a partir de sua higienização, ou seja, não se deve transformar “numa espécie de ‘operação limpeza’, em que o objetivo principal consista em eliminar as ‘impurezas’ previstas pela profilaxia lingüística” (JESUS, op. cit., p. 102). O autor argumenta ainda que:

(...) essa atitude normativa não mobiliza o potencial semântico da produção nem possibilita a plenitude dos “desejos” do autor/enunciador, mas simplesmente desencadeia mecanismos de ajustes que desqualificam o texto por meio dos artifícios legitimadores das regras. A reescrita, portanto, é manipulada como um instrumento pelo qual se restitui a transparência concebida como algo preexistente ao texto e, por isso, possível de ser imposta aleatoriamente por um processo de higienização. (op. cit., p. 112)

Vale destacar que o texto indicado para a reescrita é “descontextualizado”, e não transmite a idéia de uma situação real. Nesse sentido, surtiria mais efeito contextualizar um momento de escrita e, depois, fazer a reescrita partindo do texto do próprio aluno.

A atividade 4, de caça-palavras, não leva em conta o destinatário desse material: alunos do Ensino Médio. Esse exercício não está apropriado para esse nível, o aluno precisa ser incentivado a ler e produzir; as atividades de leitura, escrita e oralidade não são inseridas no decorrer desse Folhas, tão pouco as marcas lingüísticas são analisadas, a fim de, através dessas atividades, aprimorar a competência lingüístico-discursiva do educando.

As fontes consultadas são *sites* e gramáticas; percebe-se que o autor consultou uma fonte reduzida, tendo em vista o conteúdo trabalhado. Conclui-se que a voz que mais se destaca nesse Folhas é a do gramático que, no dizer de Bakhtin, estuda uma “língua morta”.

São necessárias outras leituras para um encaminhamento diferenciado do livro didático e dentro de uma concepção interacionista de linguagem, conforme orientam os Documentos Oficiais e as Diretrizes Curriculares da disciplina.

6.4.3 Concepção de Linguagem

É notável como neste Folhas perpassa a concepção de linguagem como código pelo qual se expressa o pensamento, o que pode ser observado na preocupação com que o professor/autor focaliza a norma padrão e trabalha com o conteúdo partindo de normas e prescrições prontas. Não questiona o que dizem os gramáticos, não aborda uma gramática de uso, há ausência de reflexões sobre a língua(gem). Este Folhas exemplifica a presença do ensino de gramática em detrimento da prática de análise lingüística. Percebe-se a importância de investimento na formação continuada. Visto que a concepção de linguagem presente nos Documentos Oficiais e estudos sobre ensino/aprendizagem de LP considera o conhecimento lingüístico do aluno e valoriza a interação social no ensino de línguas, é preciso que essa visão chegue aos professores, de forma que eles compreendam a proposta e consigam fazer uma ponte entre a concepção defendida pelos Documentos e lingüistas e a prática na sala de aula.

Saber quando utilizar a expressão é relevante, mas para isso é preciso inseri-la dentro de diversos contextos e levar o aluno a analisar o uso. As atividades são estruturais: completar lacunas, marcar certo ou errado; não há exercícios que consideram a língua em uso.

6.4.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

A validação do NRE questiona sobre a quantidade de regras de concordância verbal inserida no Folhas. O validador indaga:

“Será que esse excesso realmente ajuda ou complica mais ainda o conhecimento do aluno das “convenções sociais” normativistas da língua “cultura?” (Anexo D, p. 224).

Como contribuição, sugere a diminuição das regras, optando por aquelas que os alunos mais usam. Também assinala que as atividades não garantem que as regras sejam aprendidas.

O professor/autor não foi orientado para rever a forma de abordagem de seu Folhas, nem a maneira como trata o ensino da “língua” – uma vez que a concepção de linguagem apresentada não vai ao encontro das abordagens atuais nem das Diretrizes Curriculares de LP.

Em determinada instância, no parecer do NRE, o validador pede para o autor mencionar que:

“(...) a escrita escolar é diferente porque ela exige a escrita padrão”. (Anexo D, p. 224)

Nesse caso, a escrita escolar referida é diferente porque não visa propósitos maiores, o aluno escreve para a escola, em função da escola, e o professor, na maioria das vezes, exige a escrita padrão como forma de avaliar se o aluno sabe usar as regras gramaticais, desconsiderando a discursividade presente no texto do estudante. Como constatou Antunes (2003, p. 25), em alguns contextos, as atividades de produção ainda visam “a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas (...)”.

A escrita da escola não deveria ser “diferente”, ao contrário, a escola deve oportunizar vários momentos para a escrita, tendo em vista objetivos, intenções para a sua realização, e não ser uma atividade meramente escolar. É preciso levar em conta a variação da escrita, “na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, op. cit., p. 48). O validador poderia orientar o professor nesse sentido, para uma reflexão sobre as diferentes finalidades da escrita, mostrando a amplitude das propostas de produção, e não restringindo a escrita para uma “atividade escolar que exige a escrita padrão”, pois é preciso conhecer as intenções do texto, o contexto, o interlocutor, para então adequar a linguagem à situação proposta.

Outro tópico que merece ser observado é a sugestão do validador de recorrer a imagens no Folhas. O trabalho com a imagem é válido e necessário,

desde que haja intenções, leitura da imagem, observação, apenas inserir figuras para “enfeitar” o texto ou “chamar a atenção do aluno” não é suficiente. A orientação poderia sugerir a inserção de imagens que se relacionam com o assunto/tema e tenham finalidades.

Ainda na validação do NRE, o validador menciona:

O ensino das regras de Concordância Verbal consta nos livros didáticos de forma puramente gramatical, o presente trabalho faz uso dos conceitos de forma contextualizada com a fala, por meio de uma expressão muito praticada pelos jovens e de uso com autoridade da mídia. (Anexo D, p. 224)

O validador faz um elogio ao Folhas 4, mas há uma compreensão incorreta sobre contextualização; ocorre um descompasso entre o discurso do validador e do professor/autor, tendo em vista que, nesse Folhas, há a presença de atividades de livros didáticos normativos, o conteúdo concordância verbal é trabalhado de forma descontextualizada, visando ensinar as regras e exceções. Percebe-se que o enunciado do parecerista (o qual representa a voz do NRE, e tem o papel social, nessa instância, de orientar o professor/autor) revela valores que circulam no meio social em que ocorre o discurso, pois também nesse meio a linguagem não é vista como interação social, isso é verificado quando o parecerista diz: “a escrita escolar é diferente porque ela exige a escrita padrão” e “o trabalho faz uso de conceitos de forma contextualizada com a fala”. Os valores pressupostos do validador acabam prejudicando a validação do Folhas, pois o professor/autor acredita que seu material está diferente dos livros didáticos, parte de um ensino de concordância contextualizado, e, conseqüentemente, não reflete sobre as concepções de linguagem presentes nesse texto e a sua própria prática de sala de aula, considerando os enunciados positivos sobre o Folhas 4.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

A validação do Departamento de Ensino Médio não publicou o Folhas na *internet*, retornando-o ao professor/autor para reformulação e, caso o autor se interesse, poderá realizar nova inscrição. Um dos apontamentos foi:

“Há explicações tradicionais, encontradas em livros didáticos. Reveja as Diretrizes Curriculares, em especial o encaminhamento metodológico.” (Anexo D, p. 225)

Esse enunciado contradiz a afirmação do parecerista do NRE, o qual comparou que o livro didático trabalha com a concordância de forma “puramente gramatical” e já o Folhas “faz uso dos conceitos de forma contextualizada”. No parecer do DEM, houve uma crítica à abordagem do Folhas, por serem explicações tradicionais, encontradas em livros didáticos.

O DEM também ressaltou o enfoque das Diretrizes – práticas de oralidade, escrita e leitura – por ela ser um norte para a elaboração dos Folhas. Por fim, solicitou ao autor para

“Reformular o Folhas de forma que dê oportunidades ao aluno de ler, produzir, pesquisar, analisar, refletir (...)” (Anexo D, p. 225)

Essas observações são relevantes para o autor refletir sobre a sua prática, a sua proposta, as intenções desse projeto, e, em especial, os objetivos que se pretende atingir e a concepção de linguagem defendida pelas Diretrizes de LP.

Conclui-se que, nas validações desse Folhas, houve um desencontro de vozes entre o NRE e o DEM. Isso acaba prejudicando o autor, pois caso ele tivesse sido orientado para modificar o seu texto já no primeiro parecer, o projeto, provavelmente, chegaria com as reformulações necessárias ao DEM.

Os discursos dos pareceristas acontecem em meios sociais diferentes, e observa-se, através da validação desse Folhas, que os valores, as concepções de linguagem também são diferentes. Deve-se considerar que a validação acaba sendo muito subjetiva, tendo em vista que um grupo social determinado faz o julgamento de valor do Projeto, apesar de haver um Manual orientador, há valores pessoais, crenças, concepções que se envolvem na hora de

avaliar o Folhas. Isso é notado, por exemplo, pelo desencontro de vozes que aconteceu nesses pareceres. No parecer do DEM, percebe-se o diálogo com as Diretrizes Curriculares de LP nas orientações, mas vale lembrar que é nessa instância que ocorre a elaboração, as modificações das Diretrizes, dessa forma, o estudo desse texto, nesse meio social, é constante. Também no NRE “cobra-se” o conhecimento e o estudo das Diretrizes e a colaboração da equipe de ensino com a escrita desse Documento, todavia a sua produção se efetiva no DEM. Os mesmos profissionais que orientam os professores/autores de Folhas, nessa instância, também se envolvem diretamente com a elaboração das Diretrizes.

6.5 FOLHAS 5

6.5.1 Problema

O Folhas 5 (Anexo E) trabalha com o processo de formação de palavras da LP, especificamente com o Neologismo e o Estrangeirismo. O problema não foi bem desenvolvido, faz-se a seguinte indagação ao aprendiz:

“Estão invadindo nossa língua?” (Anexo E, p. 226)

A questão é vaga, necessitando de um contexto; não há uma problematização para o aluno pensar e resolver. Conforme indicado no Manual (2005, p. 5): “(...) criar um problema para o aluno é despertar o seu desejo, seu interesse, seduzi-lo pela situação, provocar nele a necessidade de chegar a uma resposta”.

Sobre o uso dos estrangeirismos, logo após a questão-problema, o professor/autor alerta:

“A esta apropriação, um perigo. Estamos invadindo ou estamos sendo invadidos”. (Anexo E, p. 226)

Seria mesmo um “perigo” o uso dos estrangeirismos? Seria um ato de invasão? Sobre essa questão, Garcez e Zilles analisam:

(...) seriam imprescindíveis esses estrangeirismos? Não. Desejados? Sim, por muitos de nós. Fazem mal? Tanto quanto as ondas que vieram antes, como a dos galicismos – os empréstimos franceses do início do século XX – passageiros, na maior parte; incorporados sem cicatrizes, os mais úteis ou simpáticos. Reprimi-los, por quê? (2001, p. 23)

Para discutir essa questão, o problema poderia partir de leituras e debates sobre o tema. Não há propostas de leitura para, depois, uma construção de sentidos e defesa do ponto de vista.

6.5.2 Conhecimentos lingüísticos

Ao iniciar o desenvolvimento teórico, o autor do Folhas poderia ter se aprofundado nos diferentes processos de formação de palavra, e, depois, explicar a questão do empréstimo lingüístico. Esse Folhas foi selecionado por trabalhar com uma questão referente à análise lingüística, desse modo, observa-se como o professor/autor aborda os “conteúdos” estrangeirismo e neologismo. Antunes (2007, p. 66) ressalva a importância de se explorar a questão dos neologismos e dos estrangeirismos, mas numa perspectiva que liga “a língua à capacidade dos sujeitos de nela interferirem”, em relação ao neologismo, e o estrangeirismo, como já citado, numa perspectiva “das repercussões interculturais que a adoção de palavras e de valores estrangeiros envolve” (loc. cit.).

De acordo com Garcez e Zilles (2001, p. 15) “estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. Já o Neologismo é a criação de novas palavras ou um novo significado às palavras já existentes. Desse ponto de vista, ambas não são sinônimos, conforme defendido pelo professor/autor:

“(...) são considerados estrangeirismos, que são os neologismos que estão mais “na moda”, ultimamente.” (Anexo G, p. 227) ou “Boa parte DOS NEOLOGISMOS na informática consiste em importações de termos de outro idioma (...)” (Anexo E, p. 229).

O Folhas não esclarece a distinção desses termos (estrangeirismo e neologismo), o autor apropria-se deles como se referissem ao mesmo processo. No caso do empréstimo lingüístico não há criação de palavras, o nome já diz, há um empréstimo de vocabulário. Esses pontos precisariam ser revistos, pois atrapalham o entendimento do aprendiz.

A primeira atividade requer uma decisão do aluno em relação aos empréstimos lingüísticos. Segue a questão:

a)- Somos impertinentes porque não tivemos medo da mistura de raças e culturas ou somos corajosos não temendo a infiltração de outras línguas, pois conhecemos e valorizamos nossa cultura e nosso regime político. O que somos? (Anexo E, p. 226)

Os alunos devem se decidir por uma das opções apresentadas, contudo, houve pouca exploração do tema, não foram indicados textos para leitura, não tiveram debates, discussões. Acredita-se que o educando não precisa se decidir pelas opções apresentadas, há outras várias razões para o uso dos estrangeirismos, as quais pouco foram discutidas.

Outra atividade que merece ser refletida é a proposta de uma pesquisa:

“- *Faça pesquisa sobre o tema em: Neologismo Semântico.* (Pasquale & Ulisses, 2003: p.110).” (Anexo E, p. 227)

O encaminhamento da pesquisa é muito vago, falou-se pouco em Neologismo e a expressão “Neologismo Semântico” precisaria ser comentada com os aprendizes. Além disso, qual a finalidade dessa pesquisa? Não há objetivos, cita-se apenas um livro didático, a intenção seria apenas a leitura a respeito desse termo? Caso sim, a atividade não seria uma pesquisa.

Retornando para a explicação do professor/autor, há um tópico no desenvolvimento desse Folhas intitulado “Em defesa do Patrimônio Nacional”, nesse

recorte, apresenta-se a defesa de alguns gramáticos, como Barreto, e o projeto de lei nº 1676/99, do Deputado Aldo Rebelo. É relevante possibilitar o acesso dos alunos a esse projeto de lei e a comentários de algumas pessoas que defendem a questão, esclarecendo quem são essas pessoas, qual papel social elas representam. Todavia, também é importante mostrar o outro lado, ou seja, comentários de pessoas da área da linguagem (e outras áreas) que não concordam com essa lei e as razões que as levam a discordarem, o papel social dessas pessoas. Até porque na atividade proposta após esse tópico, há a seguinte orientação:

b) Quanto ao uso do Neologismo/estrangeirismo, afinal de contas, é sinal de evolução ou decadência da língua? Vamos preparar um seminário, expondo os pontos negativos e positivos, aos amigos de outra sala, contando com participação de advogados de acusação, defesa, testemunhas (alunos). O corpo de jurados serão os alunos, da sala convidada, que após o julgamento entregarão os votos ao juiz, que dará o veredicto. (Anexo E, p. 229)

Os alunos precisam saber, por exemplo, que os estrangeirismos sempre estiveram presentes na Língua Portuguesa, Garcez e Zilles (2001, P. 19) corroboram que “não é simples dizer o que é português puro, nem é simples dizer como algo deixa de ser um estrangeirismo e passa a ser parte da língua da comunidade”; essas discussões merecem um espaço na sala de aula.

A linguagem usada na esfera da informática, sobretudo na *internet*, também é abordada pelo autor; no entanto, parte-se do pressuposto que as palavras utilizadas são “novas”, esquecendo-se de que essa ferramenta se utiliza de uma linguagem própria, conhecida como *internetês* – muito estudada e discutida em relação aos gêneros da esfera virtual. Não há como desconsiderar a existência de uma linguagem própria para esses gêneros, seria necessário ir além da “criação de novas palavras”. Para entender essa linguagem, é preciso compreender a intenção dos gêneros virtuais (e-mail, chat, msn, orkut, etc.): o discurso eletrônico na comunicação sincrônica, por exemplo, exige mais agilidade, pois é uma comunicação instantânea, dessa forma, economiza-se tempo utilizando a linguagem “*internetês*”.

Duas músicas são inseridas para discutir o tema: *Pela Internet*, de Gilberto Gil, e *Samba do Approach*, de Zeca Baleiro. Ambas apresentam

estrangeirismos em suas letras. Poucas questões são trabalhadas no intuito de o aluno construir sentido à música, em especial, questões que o levem a verificar a adequação da linguagem segundo as finalidades, os objetivos, os destinatários, o local de circulação dos textos. Verifica-se, nesse material, a falta de atividades que visem às práticas de leitura, oralidade e escrita, bem como o aprimoramento lingüístico dos aprendizes. Discutir sobre o uso ou não dos estrangeirismos é relevante, desde que o aluno tenha oportunidade de ler diferentes fontes, analisar o efeito de sentido causado pelo uso desse recurso em alguns textos, as intenções pretendidas; posicionar-se diante dessa polêmica; e, principalmente, sejam esclarecidos os significados dos termos Estrangeirismo e Neologismo.

6.5.3 Concepção de Linguagem

Por um lado o professor/autor, apesar de alguns equívocos, mostra para os alunos que a língua materna, às vezes, se utiliza de palavras estrangeiras; também comenta sobre a possibilidade de criar novas palavras; o autor visa, por meio desses processos de formação de palavras, mostrar uma concepção de língua viva, dinâmica, que permite mudanças. Um exemplo é quando o professor/autor relata:

O fato é que a língua não é um objeto estagnado. Ela acompanha a história do homem, (sic) que a fala e está sujeita a influências. Os empréstimos lingüísticos fazem parte dessa história, e não podem ser mudados por leis. O que podemos é discutir o uso exagerado dos estrangeirismos para que a comunicação, principal função da língua, não seja prejudicada. (Anexo E, p. 231)

Por outro, nesse mesmo enunciado, o professor/autor infere que a principal função da língua é a comunicação. Não é evidenciada uma concepção de linguagem como forma de interação social. Além disso, em alguns trechos, em especial no tópico “Em defesa do Patrimônio Nacional”, transmite-se uma concepção de língua única, imutável, cristalizada. Não se discute o projeto de lei 1676/99, apenas o insere no Folhas.

Para finalizar, sugere-se, ao abordar o estrangeirismo, considerar as observações de Garcez e Zilles:

Em suma, a discussão sobre estrangeirismos (...) surge em discursos emocionados, recheados de alusões a sentimentos de nacionalismo e patriotismo, baseados no preconceito infundado de que há uma só língua na comunidade nacional, a língua-padrão de poder, que deve ser defendida de ameaças externas. O debate sobre estrangeirismos (...) reforça ainda mais a ideologia lingüística brasileira, segundo a qual somos uma nação monolíngüe, uma unidade nacional forjada e mantida pela unidade lingüística – talvez a maior fonte de preconceitos lingüísticos na nossa comunidade e a chave invisível, mas legitimada, das práticas excludentes. (2001, p. 35)

6.5.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

A validação do NRE, apesar de fazer poucas observações em relação ao conteúdo, destaca pontos importantes: indaga qual é o problema significativo para o aluno resolver; ler as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa; e repensar sobre as propostas de atividades. As outras orientações prendem-se à estrutura do formato Folhas, por exemplo: identificar as fontes das figuras, colocar a data de acesso das figuras, formatar o texto seguindo as normas do Manual, rever as normas das referências bibliográficas.

O parecerista elaborou sua validação de acordo com o Manual 2005. Verifica-se que as questões propostas pelo Manual para análise do Folhas são seguidas por ele. No entanto, são respostas curtas que o validador produz de acordo com as questões inseridas no Manual. E são essas respostas que orientam o professor/autor na reescrita de seu projeto.

Pensando no processo de formação continuada do autor do Folhas, será que esses apontamentos são suficientes para que ele entenda o caráter dialógico da linguagem e a concepção interacionista? As sugestões são válidas, em especial a indagação sobre a situação-problema, e a indicação da leitura das Diretrizes, todavia, esse parecer poderia ser mais detalhado, em especial no que se

refere à forma de abordagem do conteúdo selecionado no Folhas, ou seja, o modo como o estrangeirismo e o neologismo foram trabalhados possibilitou o entendimento do aluno da sua capacidade de interferir na língua, sendo ela dinâmica, viva? Os alunos compreenderam as repercussões interculturais que os estrangeirismos envolvem? E mais, foram levados a construir sentidos às músicas apresentadas, as quais trazem vários termos estrangeiros, refletindo sobre esses empréstimos lingüísticos e os seus efeitos de sentidos, os seus valores semânticos?

Quando o validador se prende nas orientações estruturais do Folhas e pouco especifica as mudanças necessárias na abordagem dos conteúdos, o autor, conseqüentemente, preocupa-se mais em corrigir a formatação, a estrutura. Nota-se, por exemplo, que a confusão conceitual entre neologismo e estrangeirismo continuou no Folhas, pois o validador do NRE apenas citou para o autor “rever os conceitos de Neologismo, pois os mesmos são muito longos” (Anexo E, p. 233), com essa dica o autor pode até ter diminuído as explicações de Neologismo, mas não compreendeu que há diferenças entre Neologismo e Estrangeirismo, são processos diferentes, e isso deveria ser reformulado, para ficar claro ao aluno e ao próprio autor. Faltam orientações mais específicas.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

O parecer enviado pelo DEM ao professor/autor também questionou sobre o problema, por ser uma pergunta que requer resposta simples como “sim” ou “não”. Orientou o professor a formular um problema que mobilize o aluno a pesquisar uma resposta.

No parecer, solicitou-se que o autor revisse os conceitos e a explicação do Estrangeirismo e do Neologismo. Explicou-se, na validação, a diferença desses processos. Para a formação do professor/autor, é relevante especificar o que é preciso mudar em seu texto e justificar o porquê; apenas citar que há inadequações conceituais, às vezes, não esclarece ao professor o aspecto que ele precisa melhorar, onde está essa inadequação.

Além de pedir para o autor rever a explicação sobre os termos Neologismo e Estrangeirismo, o parecerista do DEM sugeriu a inserção de

atividades que contemplem a oralidade, leitura e escrita. Esse parecer especifica alguns itens, possibilitando que o autor reflita sobre o modo como trabalhou o conteúdo de LP. Entretanto, ressalta-se que a formação alcançaria melhores resultados se fossem indicadas algumas leituras e sugestões de encaminhamentos metodológicos do material, além de mencionar ao professor a relevância de escolher uma concepção de linguagem adequada aos objetivos que se pretende atingir com o Folhas, uma vez que o papel do validador não é o de simplesmente apontar os “erros, falhas”, mas levar o professor/autor a construir um Folhas que dialogue com as abordagens de ensino/aprendizagem defendida pelas Diretrizes, nesse sentido, é construir um material que tenha a concepção de linguagem como processo de interação social, que leve o aluno a perceber a relação dialógica dos textos, a construir sentidos para o que lê, a pesquisar, produzir, analisar.

O validador do DEM tem o papel de orientar o professor, esclarecendo suas dúvidas, e, principalmente, de conduzi-lo a um trabalho que tem como base, de acordo com o Manual 2005, o Conteúdo Estruturante (em LP: o discurso como prática social), sendo assim, o parecerista poderia esclarecer ao professor em que implica esse Conteúdo Estruturante na elaboração de um material didático (o Folhas) e como ele pode ser trabalhado.

6.6 FOLHAS 6

6.6.1 Problema

O Folhas 6 (Anexo F) discute a incompreensão causada no enunciado devido ao erro de grafia. A “situação-problema”, inserida abaixo, visa desenvolver um conteúdo de gramática: a ortografia.

Não perca. Grandiosa Feirinha de Artesanato frente o Centro de Eventos todos os domingos pela manhã.

Oba! Aplausos para a iniciativa mas... onde mesmo ela será realizada?

Para descobrir, deve-se **enfrentar o Centro de Eventos?** Como? Por quê?

(Anexo F, p. 235)

Essa questão poderia recorrer à semântica, à intenção do texto, ao contexto de produção, analisar o que atrapalha atingir essa intenção. Não ficou claro o que se espera como resposta para as questões: “Como?”; “Por quê?”. Deve-se lembrar que os interlocutores desse Folhas são os alunos do Ensino Médio, nesse sentido, a questão-problema deixa a desejar, por ser simples de resolver para esse nível de escolaridade. Saviani (1993) argumenta que perguntas simples não são sinônimos de problemas, não é qualquer questão que se pode chamar de problema.

6.6.2 Conhecimentos lingüísticos

A idéia de motivar o aluno a escrever corretamente é válida, contudo poderia explicar que algumas situações exigem essa escrita padrão. O professor/autor defende que a ortografia é

“(...) fato lingüístico de máxima importância para o fenômeno da comunicação.” (Anexo F, p. 238)

Nessa colocação, o autor não leva em conta a oralidade, que permite a comunicação independentemente da ortografia; a própria escrita também possibilita que a comunicação se concretize mesmo com alguns desvios às normas ortográficas, um exemplo é a linguagem utilizada na *internet* (*e-mail, orkut, chat, messenger, etc.*), a qual não segue as regras ortográficas, mas os usuários conseguem se comunicar perfeitamente. Além disso, o aluno não escreve com o objetivo de emitir códigos “corretos”, mas há intenções, e para alcançá-las, o texto precisa ser claro, coeso, coerente, atingir uma finalidade, considerar um destinatário; essas situações precisam ser exploradas para o aluno compreender que, em

determinados contextos, faz-se necessário uma escrita formal para atender às finalidades.

Ainda sobre o ensino das competências lingüísticas, no Folhas 6, há uma citação do professor Faraco (2005), a qual, novamente, volta-se ao professor, e não ao aluno. A citação é posterior a seguinte colocação do professor/autor para o aluno:

“(…) é preciso que você se conscientize da necessidade de conhecer, minimamente, regras ortográficas a fim de realizar a contento a comunicação desejada”
(Anexo F, p. 237).

O que seria conhecer minimamente as regras ortográficas? Para o aluno, não é mais relevante desenvolver as práticas de leituras, escrita e oralidade, tendo em vista que a ortografia pode ser aprendida por meio dessas práticas e, ainda, consultada em dicionários e gramáticas? Não que ela deva ser deixada de lado; ao contrário, na escola, o aluno aprimorará, também, as regras oficiais de ortografia. No entanto, o fato de conhecer minimamente as regras ortográficas não garante a escrita de um texto coeso, coerente, conforme defende Antunes:

Não são as frases soltas nem as listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual se desdobra, naturalmente, numa competência gramatical, numa competência lexical, numa competência textual e discursiva. De tanto ver nos textos coisas bem escritas, bem ditas (benditos textos!) e de tanto analisá-las, discutir sobre elas, acabamos por incorporar – pelo menos como parâmetros – esses padrões. (2007, p. 101)

A questão do “erro” também é trabalhada de forma equivocada e com destinatários impróprios. Para falar sobre o “erro”, o autor usou uma citação das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (versão preliminar, julho/2005), entretanto, ela não é cabível para esse projeto, é uma reflexão que visa ao professor. No Folhas, a citação não foi explorada, permitindo uma interpretação diferenciada da intenção das Diretrizes Curriculares.

Quanto às atividades, segue a análise das propostas do professor/autor:

A primeira questão (a seguir) solicita uma reflexão considerando a intenção do texto.

1. Na segunda quinzena de agosto de 2005, no início do Bom-dia Brasil, da Rede Globo, entre outras manchetes, foi anunciada: “Sai hoje o Parecer que pode acabar com a cassação de Roberto Jefferson.”O repórter, em seu comentário, aludiu ao Parecer que será expedido pela Comissão de Constituição e Justiça para que o mandato do deputado federal Roberto Jefferson seja extinto. Se essa tiver sido a real intenção, seria possível dizer que o objetivo da comunicação foi atingido? A partir da sua resposta procure justificar a escolha argumentando que implicações decorrem do emprego efetuado. (Anexo F, p. 238)

A atividade trabalha com uma leitura mais aprofundada. É uma atividade que objetiva levar o aluno a analisar sobre determinado recurso lingüístico considerando a situação.

Questão 2: Propõe a produção de um texto de opinião a partir da reflexão:

“Ao analisar sua trajetória estudantil, na disciplina de Língua Portuguesa, como você situa nela o erro?”. (Anexo F, p. 239)

Não há objetivos claros sobre a proposta. Indaga-se qual seria a finalidade do aluno produzir esse texto. A quem ele irá se destinar? Será que é função do aluno do Ensino Médio situar o “erro” em sua vida escolar? Antes dessa atividade, teria que abordar qual concepção se tem de erro.

Questão 3: Ao ler o enunciado da terceira questão, abaixo, o educando já é induzido a uma resposta.

Analise o seguinte anúncio:

Vende- se alto- falante

Será que nessa loja está à venda um ser falante com mais de dois metros? Responda, justificando com base em seu aprendizado. (Anexo F, p. 239)

É preciso analisar as formas como se elaboram as questões aos alunos. A atividade trabalha pouco com a análise. Espera-se como resposta apenas a “correção gráfica”.

Questão 4: O aluno deve analisar o seguinte enunciado e justificar se a construção está adequada à variedade padrão. (Anexo F, p. 239)

A cerca de quatrocentos metros do sítio vizinho
está a fazenda de meu tio.

O fato de pedir uma justificativa faz com que o aluno busque uma explicação para o recurso utilizado. Nesse sentido, a atividade não visa apenas à regra gramatical, mas procura levar o aluno a observar, considerar a situação; entretanto, falta um contexto para o enunciado.

Questão 5: Indaga-se ao aluno:

Como você representaria a obra de Vitor Meirelles, Moema, hoje? (Anexo F, p. 239)

Através da pintura, o aprendiz deve fazer uma releitura da obra. No decorrer do projeto, a tela foi pouco aprofundada. Devido a isso, seria difícil para o aluno fazer a releitura da obra. Essa atividade ficou descontextualizada. Ela poderia vir anteriormente, junto à obra, antecipada de questões que levassem o aluno a ler e construir um sentido para Moema.

Questão 6: Sugere a produção de um anúncio, mas a proposta é vaga, não é planejada:

Crie um anúncio publicitário, inspirando-se em uma obra de arte. (Anexo F, p.239)

Considerando a linguagem como processo de interação e a proposta de trabalho a partir dos gêneros, essa atividade não delimita objetivos, não há destinatário, intenções para o aluno “criar um anúncio”. Como a relação é com Arte, seria importante um aprofundamento do que pode ser considerado “obra de arte”.

Questão 7: A última atividade incentiva o aluno a observar placas, cartazes, anúncios, propagandas, com o objetivo de anotar os desvios ortográficos e levar para sala de aula, a fim de discuti-los, analisá-los, reescrevê-los. A finalidade do exercício, segundo o autor, é discutir com a sala se:

“(…) embora haja desvios e inadequações nas mensagens coletadas, a língua cumpriu sua função social pelo seu uso efetivo e capacidade de expressão” (Anexo F, p. 239).

Se a atividade cumprir esse objetivo, será possível realizar uma reflexão e análise sobre a língua em uso. Mas, se os alunos levarem apenas os desvios ortográficos, sem o contexto de sua produção, e apenas “corrigirem” a ortografia, a atividade se restringirá somente à gramática tradicional. Também no exercício 7, o autor solicita a reescrita do anúncio da questão-problema.

Para finalizar essa análise, verifica-se que as atividades aparecem apenas no final do projeto, o que o torna muito teórico e pouco prático. Em grande parte, esse Folhas se dirige ao professor, e não ao aluno. Preocupa-se muito em levar o aluno a acreditar que é necessário saber ortografia. De fato é importante, e trabalhos nessa dimensão devem ser explorados. Não se deve esquecer que a ortografia deixará o texto mais coerente, coeso. O aluno precisa ter claro que há uma construção, uma intenção maior envolvida que, em algumas situações, requer a escrita padrão. Junto à ortografia, outros aspectos podem ser trabalhados. Em algumas situações, o professor/autor considerou o efeito de sentido que a inadequação ortográfica pode causar, o que foi relevante nesse Folhas.

6.6.3 Concepção de Linguagem

No início do desenvolvimento teórico, o professor/autor cita Saussure, a citação e a forma como o autor inicia seu Folhas apresentam uma concepção de linguagem como meio de comunicação. A citação usada não é apropriada, uma vez que o destinatário do projeto é o aluno e essas reflexões são voltadas para o docente. Percebe-se a dificuldade de o professor/autor transmitir a lingüística para o educando (Anexo F, p. 235). Retoma-se, aqui, à citação de Neves (2002, p. 266) sobre esse fato: “como tratar o ensino lingüístico na universidade, para que os alunos tenham as mínimas condições de dele tirar orientações e conteúdo para o trabalho com a linguagem de seus alunos (...)”.

Num segundo momento, o professor/autor se utiliza de conceitos da concepção de linguagem como processo de interação e, para explicar aos alunos questões referentes à linguagem, utiliza-se de termos teóricos/acadêmicos, distantes da realidade do aluno, como: sociointeracional, relação pragmática, usos lingüísticos, diversidades lingüísticas. A impressão é que o texto foi escrito pelo

autor tendo como destinatário o professor, e não o aluno. A linguagem é muito mais voltada ao professor em formação e/ou em serviço. Tenta-se introduzir teorias ao aprendiz, deixando de lado o contexto, o interlocutor, as reais intenções desse Projeto.

Ao mesmo tempo em que o autor insere conceitos de linguagem como interação social, ele deixa transparecer em suas colocações, e com maior predominância, concepções estruturalistas e tradicionalistas. Não apresenta clareza em relação às concepções de linguagem. Preocupa-se com o “erro” ortográfico, e pouco considera as variedades lingüísticas, e, por esse viés, as adequações e inadequações da língua de acordo com o contexto de produção.

Em relação ao domínio dos discursos nas esferas literárias e científicas, o autor faz uma afirmação equivocada:

“(…) ao se redigir um texto literário ou científico, além da preocupação com forma e conteúdo, uma outra se agrega que é a rígida disciplina traçada pelas regras de elaboração desses mesmos textos” (Anexo F, p. 237)

Os textos não seguem uma “rígida disciplina de regras”, como argumenta o autor do Folhas, essa colocação do autor vai de encontro ao que Rojo tenta alertar aos professores: “Nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer a metalinguagem sofisticada”. Os discursos são produzidos dentro de um contexto social, em uma esfera social, e essas circunstâncias os alunos precisam levar em conta, e não aprender as “regras de elaboração” de um texto. Esse enunciado do professor/autor demonstra uma concepção estruturalista de linguagem.

6.6.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

A primeira avaliação do NRE foi enviada em anexo ao autor, o que impossibilitou o acesso a essa validação.

Contudo, através da segunda avaliação, pode-se observar a aceitação e aprovação pelo trabalho, o parecer do NRE salienta:

“No que se refere a esta disciplina, seu trabalho atende aos propósitos do Manual, tanto na forma, quanto no conteúdo” (Anexo F, p. 240)

Em parte concorda-se que esse projeto atende aos propósitos do Manual de orientação para produzir o Folhas: ele apresenta o problema, o desenvolvimento teórico, interdisciplinar, contemporâneo e atividades. Mas não considera as orientações das Diretrizes Curriculares da disciplina em questão, conforme solicita o Manual 2005 do projeto. As Diretrizes, retomando, sempre tiveram como norte a concepção de linguagem como processo de interação, e, a partir dessa teoria, as práticas de leitura, oralidade e escrita como fundamentais para o ensino/aprendizagem de LP. Esse Folhas não dialoga com essa proposta; não oportuniza aos alunos leituras, centra-se na gramática. O “conteúdo” abordado é proposto ao aluno de forma teórica e estrutural. Faltou levar o professor a refletir sobre essas observações no parecer.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

O terceiro parecer, do Departamento de Ensino Médio, faz relevantes observações sobre o projeto do autor. Os apontamentos objetivam levar o professor/autor a analisar a forma como o “conteúdo” foi abordado em seu trabalho e, conseqüentemente, refletir sobre a sua prática em sala de aula.

Destacam-se algumas orientações do parecer do DEM: usar uma linguagem adequada ao aluno; considerar os conceitos da gramática de uso/internalizada; rever a citação de Saussure (direcionada ao professor); explorar as práticas de oralidade, leitura e escrita; inserir mais textos para leitura e reflexão dos alunos; elaborar e distribuir atividades ao longo do projeto; abordar questões de

variações lingüísticas e adequações da fala ao contexto. Muitas dessas sugestões já foram discutidas no decorrer da análise desse material.

Esses encaminhamentos levam o professor/autor a refletir sobre a proposta do Folhas, além de voltar-se para o seu material e compreender que não houve um diálogo com o aluno do Ensino Médio.

Quando o validador menciona que a citação de Saussure está voltada para o professor, e não para o aluno, ele poderia (re)lembrar o autor do Folhas que o Projeto tem como base um trabalho a partir do Conteúdo Estruturante de cada disciplina, e, em LP, esse conteúdo refere-se ao *discurso como prática social*, para a compreensão desse conteúdo, os estudos posteriores a Saussure, em especial a visão de Bakhtin sobre a linguagem, são necessários. A escrita do Folhas requer do professor um bom conhecimento teórico sobre as questões de linguagem, não para constar na produção do Folhas, mas para iluminar a escrita do professor, para elaborar as atividades, produzir o material didático.

Outra solicitação, feita ao professor/autor, foi inserir mais textos para os alunos lerem e refletirem, de fato isso é preciso, visto que o Folhas 6 parte de um ensino pautado, muitas vezes, em frases soltas, descontextualizadas, a iniciar pela situação-problema proposta aos alunos.

Esse Folhas foi devolvido ao autor, devido as fragilidades que precisam ser revistas. O professor pode reformular o seu projeto e inscrevê-lo novamente em outra etapa. Indaga-se, sobre o processo de formação continuada, se esses pareceres, apesar de relevantes, são suficientes para agir/transformar a prática do professor. Acrescenta-se, novamente, a importância de se indicar nesses pareceres alguns livros, artigos referentes às concepções de linguagem e às práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise lingüística).

6.7 FOLHAS 7

6.7.1 Problema

O Folhas 7 (anexo G) engloba questões sobre a variação lingüística. O problema parte de um diálogo entre um gaúcho e um paranaense. No diálogo, há um mal-entendido. Abaixo segue a situação-problema.

Um gaúcho, novo morador da cidade de Londrina, foi ao Carrefour e pediu à recepcionista.

- Você sabe onde tem um cacetinho bem quentinho?
- O que é isso, senhor!? Me respeite, sou mulher direita!

QUAL É O PROBLEMA NO DIÁLOGO? (Anexo G, p. 242)

É uma questão que requer o conhecimento da variação lingüística geográfica – especificamente o léxico – para respondê-la. Percebe-se que foi criada uma situação com a única finalidade de o aluno perceber a variação lingüística. A forma como a questão foi elaborada já induz o aluno a buscar um problema no diálogo, uma vez que, indiretamente, está se afirmando que há um. A pergunta deveria se preocupar com as intenções desse discurso, pois ao analisar se as intenções foram cumpridas, o aluno perceberá o “problema” da comunicação, o duplo sentido da palavra em questão.

6.7.2 Conhecimentos lingüísticos

Para ajudar o aluno a resolver o problema proposto, o autor inicia a explicação dizendo que *“a língua não é uniforme”* (Anexo G, p. 242), e, em seguida, aborda as variedades lingüísticas.

Entretanto, as explicações ficariam mais claras se fossem em uma linguagem menos acadêmica, uma vez que o interlocutor desse material é o aluno do Ensino Médio. Ressalta-se que o lingüista Travaglia, autor citado no Folhas 7, escreve livros tendo como destinatário os professores; são conceitos lingüísticos que iluminam a prática docente.

Para exemplificar as variações citadas por Travaglia, o professor/autor insere alguns textos, ou apenas trechos de textos, durante o desenvolvimento do projeto; a maioria dos textos/trechos serve para o aluno

identificar as variações lingüísticas, não há um aprofundamento das leituras, o texto acaba sendo pretexto para exemplificar as variações. Por exemplo, a crônica de Luis Fernando Veríssimo (o professor/autor denomina o texto de conto) não foi trabalhada, é uma crônica interessante para levar o aluno a construir sentido, observando: a finalidade do texto, o humor, a quem o texto se dirige, o contexto de produção, as marcas lingüístico-discursivas que atribuem sentidos ao texto.

Os exemplos de variação lingüística poderiam partir da realidade dos alunos, de situações contextualizadas. É preciso explorar os sentidos dos textos e, a partir daí, analisar em que a variação interfere (ou não) na compreensão de sentido.

Como exemplos de grau de formalidade da língua são apresentadas duas notícias, redigidas para públicos diferentes. Contudo, não há atividades que contemplem esses textos; apenas apresentar as notícias não oportuniza os alunos a aprofundar a leitura e construir um sentido a elas. Exercícios de comparação entre os recursos lingüísticos escolhidos para cada notícia, considerando o local de publicação, o público leitor, os objetivos, são relevantes, pois trabalham com a análise, percepção, finalidades, interlocutores, entre outros pontos. Muitas vezes o autor tem a possibilidade de levar o aprendiz a uma reflexão e análise sobre a linguagem e não o faz. Deixam-se de lado os recursos da análise lingüística, a qual visa colaborar com o aprimoramento lingüístico-discursivo do aluno.

Também o poema (após as notícias) não apresenta questões para o aluno interpretá-lo; tão pouco analisar a sua linguagem, a crítica presente nessa linguagem e a sua relação com a proposta desse Folhas.

Outro texto inserido sem atividades de leitura foi “Te cuida, Paizão”. O texto possibilita várias indagações, como: Qual a pretensão do texto? Os conselhos que o filho apresenta ao pai são comuns considerando o papel de cada um? A linguagem utilizada pelo filho permite que o texto cumpra a sua intenção, tendo em vista o seu destinatário? Na fala do filho, há enunciados que são, muitas vezes, pronunciados pelos pais, cite alguns exemplos. Qual a finalidade do filho utilizar-se de falas comuns de seus pais?

Ao final do texto, há algumas atividades direcionadas aos alunos. Encerra-se esse tópico com a observação das três atividades propostas pelo autor:

A primeira (Anexo G, p. 246) é uma atividade que traz apenas frases sem contextos específicos e o aluno deve dizer se a variação é regional ou social e

justificá-la – na realidade o aluno teria de justificar uma única vez, pois nas demais, usaria a mesma justificativa.

A segunda atividade requer a produção de um texto, segue a proposta:

Produza um texto em que você deverá utilizar (sic) como recurso a forma de linguagem típica de cada personagem, relatando os diálogos entre vários participantes de mesa-redonda na televisão, convocada para discutir o problema da gravidez na adolescência. Os participantes do debate são os seguintes: uma adolescente de nível sócio-econômico baixo, um adolescente fanqueiro, uma mãe de adolescente grávida, uma psicopedagoga, um médico, o apresentador. (Anexo G, p. 247)

Alguns conhecimentos são exigidos do aluno para essa produção. Por exemplo, as falas da adolescente e da mãe seriam menos formais e “científicas” do que as falas de uma psicopedagoga e de um médico. O aluno precisaria conhecer um pouco da linguagem dessas diferentes esferas sociais.

A mesa-redonda precisaria ser discutida: a sua finalidade, o foco, o funcionamento de uma mesa-redonda, como ocorre, como é conduzida, o tempo, etc. Deve-se pensar, ainda, em qual gênero o aluno escreverá o texto solicitado. Pois pedir um texto que relate os diálogos não deixa claro os objetivos que se pretende atingir. Quando se tem intenções bem definidas, a escrita deixa de ser algo difícil, e passa a ser um mecanismo para se alcançar as intenções pretendidas. Bunzen (2006, p. 158) ressalva que a “visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções”.

No último exercício (Anexo G, p. 247), pede-se aos alunos pesquisas de diferentes textos da esfera jornalística para análise do público a quem se destina, da linguagem e dos jargões próprios de cada público. Essa atividade possibilita o contato do aluno com a língua em uso e a reflexão dos efeitos de sentido dessa língua viva, contextualizada. Após a pesquisa, seria válido levar os textos para sala de aula, socializar com a classe e analisá-los. Aqui, seria apropriado trabalhar o conceito de “jargões”, conforme referido no enunciado.

6.7.3 Concepção de Linguagem

Esse Folhas não apresenta uma única concepção de linguagem. Em partes, é interacionista, visto que o projeto recorre à Sociolingüística – área de estudo que contribui com a concepção de linguagem como processo de interação, estuda as variações lingüísticas. Sob a perspectiva da Sociolingüística, na sala de aula, além do trabalho com a norma culta, busca-se o contato do aluno com as outras variedades da língua, tendo em vista a situação de uso e os interlocutores.

Todavia, a maneira como o autor faz determinadas abordagens, como nos exemplos das variações e encaminhamentos dos exercícios, a concepção de linguagem não traz como base os conceitos da visão interacionista. Num primeiro momento, percebe-se que os textos (ou melhor, trechos de alguns textos) são usados como pretexto para a exemplificação e identificação das variações trabalhadas. Durante o desenvolvimento teórico não há práticas de leitura, oralidade e escrita; o educando não é levado a construir sentidos aos textos inseridos nem a refletir sobre os efeitos de sentido causados no texto devido a alguns recursos lingüísticos predominantes. Percebe-se a dificuldade de concretizar a concepção interacionista na elaboração das atividades, até mesmo em parte do desenvolvimento do Folhas e, conseqüentemente, na prática de sala de aula.

6.7.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

Ao iniciar a validação, o parecerista, usando-se da primeira pessoa do singular, diz: “Procurei seguir as orientações do manual para que os trabalhos inscritos neste núcleo sejam todos uns sucessos!” (Anexo G, p. 248). Observa-se a preocupação do validador em cumprir com a prescrição do Manual para que o Folhas, supostamente, seja publicado.

O parecer do NRE valoriza o assunto abordado, justificando ser ele necessário na formação do aluno. Algumas sugestões foram feitas, seguindo as instruções do Manual 2005, destacam-se as mais pertinentes: utilizar apenas fragmentos dos textos – ao contrário dessa pesquisa que defende os textos na

íntegra, seguidos de atividades de leitura; o problema foi visto como interessante e de acordo com o Manual do projeto; quanto à linguagem, há uma observação ao autor para adequá-la ao seu interlocutor: aluno do Ensino Médio. Outra sugestão é a distribuição de atividades ao longo do Folhas.

As orientações não esclarecem ao professor/autor a inadequação metodológica de seu Folhas, uma vez que os textos foram usados meramente como pretextos para exemplificar as variações; os alunos não foram o principal interlocutor desse material; o Folhas ficou demasiadamente explicativo, teórico. É relevante mostrar ao professor/autor que a questão da variação pode ser trabalhada de forma mais contextualizada com a realidade do educando, tendo em vista que essa variação acontece no dia-a-dia dele, nas relações sociais que ele estabelece com os seus interlocutores. Possenti, ao discutir a questão do tratamento dado ao ensino de variação lingüística, alerta:

(...) não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintáticas por capítulos sobre variação lingüística, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais. Isso seria, de novo, levar para sala de aula questões artificiais, ignorando que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto com a variedade padrão, material mais do que suficiente. (1996, p. 85-86)

O professor/autor poderia ser levado a refletir que o seu Folhas parte de algumas frases soltas, sem contextos, para exemplificar a variação, e ignora o conhecimento do aluno, a sua atuação nas diferentes esferas comunicativas que exigem a adequação da linguagem.

O parecer do NRE solicita que o autor faça recortes do conteúdo de LP, por ser muito extenso. Realmente um Folhas não precisa dar conta de explicitar todas as variações lingüísticas. Às vezes o autor do Folhas quer explicar um conteúdo extenso e acaba sendo superficial nas abordagens.

As indicações feitas ao professor/autor do Folhas são insuficientes para que ele possa reformular o seu material de maneira que atenda tanto ao Manual 2005 quanto às atuais abordagens de LP e às Diretrizes de LP. Em relação ao desenvolvimento teórico, o Manual 2005 orienta que o validador observe: a relação do conteúdo proposto com o conteúdo estruturante; a forma de abordagem do conteúdo proposto, sua pertinência e grau de complexidade para o Ensino Médio.

Essas questões são válidas, mas mereceriam ser mais refletidas e comentadas pelo validador. Todavia, não se pode deixar de avaliar que o Manual 2005, por ser único, destinado a todas as disciplinas, pouco orienta o professor e o validador de LP nas especificidades dessa disciplina, e isso dificulta a elaboração e a validação do projeto. Já o Manual 2007 tenta superar a ausência de instruções para produção do Folhas referente à cada disciplina da Educação Básica.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

O segundo parecer, do Departamento de Ensino Médio, também aprovou o problema, afirmando relacionar-se com a língua. No desenvolvimento, a validação propôs envolver mais os alunos na produção, solicitando exemplos, propondo pesquisas e entrevistas; sugeriu pesquisa de outras fontes, devido à quantidade de referências de livros didáticos; houve alguns apontamentos sobre os textos inseridos e não trabalhados com os alunos e sobre as atividades, que precisam ser distribuídas em todo o Folhas.

A observação feita pela validação do DEM (de envolver o aluno solicitando alguns exemplos, propondo pesquisas, entrevistas) considera que o conhecimento do educando pode servir de “material” para a aula; ao final do parecer, novamente o validador salienta: “o assunto abordado é interessante (...). Contudo, tal assunto será mais mobilizador se envolver os alunos, explorando atividades”. (Anexo G, p. 250). Fica clara a defesa do parecerista quanto ao fato de se considerar o aluno e envolvê-lo em diversas situações de uso da língua para, então, ele compreender a variação lingüística.

O validador destacou, ainda, a importância de explorar os textos inseridos nos Folhas, visto que alguns não apresentam nenhuma atividade com a intenção de levar o aluno a construir sentidos. Essa orientação é relevante, por ajudar o autor do Folhas a perceber que os textos não devem ser usados meramente como pretextos, mas devem ser trabalhados, lidos, interpretados, compreendidos; há intenções em um texto, e o educando precisa compreender essas intenções, construindo sentido e analisando os efeitos provocados pelas escolhas lingüísticas do autor em seu texto.

O Folhas não foi publicado na *internet*, retornando ao autor, com a justificativa de apresentar um assunto relevante, necessário ao conhecimento do aluno, em especial a adequação da fala nas diferentes situações; no entanto, o projeto precisa mobilizar mais a participação do aluno, explorando atividades.

Os dois pareceres (NRE e DEM) argumentaram a relevância de mais atividades; de fato, esse material apresentou muitas explicações e poucas propostas de práticas de leitura, oralidade e escrita. Porém, apenas mencionar que faltam atividades pode não ser suficiente para o professor compreender a necessidade de levar o aluno a ler textos, interpretá-los, analisá-los, refletir sobre os efeitos de sentidos dos variados recursos lingüísticos, entre outros pontos pertinentes.

6.8 FOLHAS 8

6.8.1 Problema

O problema apresenta uma situação, um pouco preconceituosa, em que os alunos usam uma variação não aceita pelo professor de “gramatiquês”; há a ilustração desse fato, e, abaixo, a seguinte questão-problema (anexo H):

Afinal de contas, quem fala um português cem por cento correto? (Anexo H, p. 251)

Essa questão traz a idéia de que há um português “cem por cento correto”, conseqüentemente, traz a idéia de que há o certo e o errado na língua e os falantes não dominam esse “português cem por cento correto”. Bagno defende, baseando-se no ponto de vista científico, que:

(...) não existe *erro em língua*, o que existe é a variação e mudança, e a variação e a mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. Além disso, as línguas não variam nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem se “deterioram”:

elas simplesmente (e até obviamente, diríamos) *variam e mudam...*
(2002, p. 71-72)

A situação ilustrada da sala de aula foi elaborada pelo professor/autor para discutir alguns aspectos da língua. A situação-problema, em especial a questão apresentada ao aluno, poderia conduzir o educando a refletir sobre a formação da Língua Portuguesa, as suas variedades, visto que ela é uma língua viva, que tem vários dialetos.

6.8.2 Conhecimentos lingüísticos

O desenvolvimento teórico se preocupa com questões da gramática. O professor/autor postula que:

“(...) a gramática descreve a/uma forma de língua, mas não abrange a língua portuguesa como um todo” (Anexo H, p. 251)

Segundo o professor/autor, a língua que está “na boca do povo” é viva, dinâmica, incontrolável. Seria “viva” apenas a língua que está na “boca do povo”? Essa afirmação precisa ser revista. Qualquer comunidade, independente de seu *status* social, fala uma “língua viva”, “incontrolável”.

Tenta-se transmitir uma idéia de que a gramática é uma “ferramenta”, não deve ser vista como imutável, cristalizada. Contudo, afirma-se que a gramática cumprirá seu papel se se espelhar em um “*português realmente escrito e falado nos meios cultos*” (Anexo H, p. 252), considera, para estudo da gramática, somente a norma culta.

A língua ora é vista a partir dos conceitos lingüísticos, trazendo alguns termos pouco apropriados para alunos do nível Médio, ora a partir dos conceitos da gramática normativa – ao enfatizar, por exemplo, a importância da norma de prestígio como ferramenta, “poder”, instrumento, “arma”. Vale destacar, aqui, a reflexão de Antunes sobre a questão dessa “norma de prestígio”:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. (...) existem variações lingüísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. (...) Evidentemente, nessa linha de concepção, a norma culta não deve ser endeusada, absolutizada, como um recurso suficiente ao sucesso da interação, nem tampouco ser rechaçada (...). Deve, sim, ser usada, adequadamente, quando a situação assim o exigir. É uma opção; que está disponível. (2007, p. 104)

É relevante analisar, aqui, a tabela inserida pelo professor/autor para comparar as formas de conjugação verbal do “português da gramática”, “português popular” e o “inglês”, conforme quadro a seguir retirado do Folhas (Anexo H, p. 255).

QUADRO 10: Exemplo de conjugação: Folhas 10

Português da gramática	Forma do português popular	Inglês
Eu vou	Eu/ ieu vô	I go
Tu vais	Tu vai	You go
Ele vai	Ele vai	He/she/it goes
Nós vamos	Nóis vai	We go
Vós ides	Ocês vai	You go
Eles vão	Eles vai	They go

Primeiramente, a tabela foi elaborada sem uma referência bibliográfica, o próprio autor do Folhas construiu o quadro, sem embasamento de um teórico da sociolingüística. A falta de referência é percebida, em especial, na segunda coluna: tenta-se se aproximar de uma variedade não-padrão, no entanto, há irregularidades, além de se centrar em uma só variedade. Por exemplo, “Tu vai”, se se refere ao português não-padrão, raramente usa-se o “tu”, utiliza-se, nesse caso, mais o pronome “você”. Em “Vós ides” muda-se para “Ocês vai”, variação essa que não abrange um grande número de falantes, da mesma forma que “ieu vô”. Eu e vocês são pronomes mais utilizados, sendo “ocês” e “ieu” variações geográficas e sociais. O quadro que se remete ao “português popular” apresenta alguns preconceitos lingüísticos e se restringe a uma das variações, não caracterizando, necessariamente, a língua não-padrão.

A seguir, observam-se as atividades propostas aos alunos, no intuito de verificar como o autor leva os educandos a refletirem/analisarem a língua. Entre as explicações, aparece o desafio 1, o qual propõe ao aprendiz relacionar algumas

palavras com possíveis sinônimos e dizer onde são usadas. Não há clareza quanto ao objetivo do exercício. Qual seria a finalidade do aluno associar os sinônimos, de acordo com a proposta desse Folhas?

O desafio nº 2 parte de algumas frases sem contextos escritas na língua portuguesa de Portugal e solicita que o aluno “traduza” para o português do Brasil.

O desafio nº 3 se preocupa unicamente em reescrever um bilhete escrito por uma empregada doméstica de acordo com a norma culta. O enunciado demonstra preconceitos lingüísticos e desafia a capacidade do aluno em usar a norma culta:

DESAFIO Nº 3: Vamos ver se você é competente em entender a “língua popular” e em escrever na língua culta. Como ficaria na língua culta este bilhete, de autoria de uma empregada doméstica com pouca escolaridade? (Anexo H, p. 255)

A proposta acima avalia a competência do aluno através da compreensão da “língua popular” e reescrita para a língua culta. Acredita-se que não é desse modo que um professor saberá se seu aluno tem ou não competência lingüística, essa competência é adquirida via leitura, produção (oral e escrita), reflexão e análise lingüística.

O trabalho de reescrita é, de fato, muito importante para o aprimoramento lingüístico do aluno. Mas a forma como o enunciado é colocado não se preocupa em aprimorar os conhecimentos do aluno, e sim desafiá-lo em seus conhecimentos referentes à escrita padrão/culta. Além disso, o texto inserido para que seja feita a reescrita tem valores sociais preconceituosos, a começar pela descrição da voz presente nesse texto: empregada doméstica com pouca escolaridade.

O professor/autor não leva em conta: o contexto de produção; se o objetivo do bilhete foi atingido; se a organização textual é a de um bilhete; a importância desse destinatário; se há coerência no bilhete; se há estrutura que segue uma norma, apresentando gramaticalidade; quais trocas entre letras são comuns nesse bilhete; se a pontuação é respeitada, entre outros aspectos. A respeito da atividade de reescrita abarcando aspectos da variação lingüística, Dionísio pleiteia:

(...) seria mais eficaz se ao invés da simples reescritura na norma padrão, fosse apresentada ao aluno uma situação em que ele pudesse confrontar as formas do padrão com as formas do não-padrão e chegar a formular as regras que norteiam as variedades da língua (...). (2003, p. 83)

O desafio nº 4 (Anexo H, p. 256) é uma reflexão a respeito do preconceito lingüístico e a sua relação com outros preconceitos presentes na sociedade. Inserir alguns textos para essa discussão seria relevante.

A última atividade, nº 5 (Anexo H, p. 256), apresenta alguns títulos e alguns trechos de textos. A tarefa é associar o título ao trecho correspondente. Entretanto, alguns desses trechos são de autores que abordam questões sobre a linguagem, são discussões voltadas para os professores. É preciso rever o foco do Folhas, o interlocutor, os objetivos pretendidos com a produção desse material. Qual a finalidade do aluno ler textos de gramáticos e lingüistas e inserir o título a que pertencem os textos? Atividades de leitura, produção de texto, oralidade, análise lingüística não foram focadas, preocupou-se mais em desenvolver o tema do que aprimorar a competência lingüística do aluno.

6.8.3 Concepção de Linguagem

Ao contrário da questão-problema, no desenvolvimento teórico, o professor/autor infere:

<p>A última palavra dos lingüistas diz que esse negócio de certo/errado deve ser substituído por adequado/inadequado. Em outras palavras: o jeito de falar que eu uso vai depender da situação e eu vou ser adequado ou inadequado conforme a minha habilidade em ajustar minhas formas de expressão às circunstâncias. (Anexo H, p. 253-254)</p>

Essa visão de linguagem vai ao encontro dos conceitos interacionista. Respalhada na sociolingüística, busca analisar a língua em uso, de acordo com o contexto, com os interlocutores.

No entanto, não se pode afirmar que esse Folhas foi construído a partir da concepção de linguagem como interação social, apesar de, em alguns momentos, apresentar discursos nessa linha, também apresenta discursos que

contradizem a aceitação das variações lingüística, enfatizando a relevância do uso da norma culta, de prestígio, demonstrando, às vezes, um certo preconceito lingüístico, como na seguinte fala do professor/autor:

Vale principalmente, do meu ponto de vista de professor de português e lingüista, dominar a língua de prestígio, essa que é realmente falada ou escrita nos principais meios de comunicação de massa hoje, a língua considerada culta, o foco principal das aulas de língua portuguesa (porque falá “errado” nós já sabe, né?). (Anexo H, p. 254)

Atenta-se ao parêntese aberto nessa fala, o qual, novamente, traz a idéia de certo e errado (como na questão-problema), indo contra a afirmação anterior. Se é preciso aprender a língua culta, foco principal da escola, então não é mais necessário adequar a língua à situação, à circunstância, ao interlocutor? Qual é, na realidade, a posição do professor/autor? Aprende-se a falar a língua culta somente com a intenção de não “errar”? Qual seria a concepção de “erro” nessa afirmação?

Também as atividades não acontecem dentro de uma visão interacionista. Palavras e frases soltas, sem contextos, constituem os exercícios. A reescrita do bilhete não traz reflexão, não verifica os objetivos do texto. Não há uma preocupação com o estudo da análise lingüística partindo das práticas de leitura, oralidade e escrita.

Segundo Dionísio (2003, p. 78), “mencionar a existência das variedades lingüísticas não é sinônimo de respeitá-las”. Há, no Folhas, uma preocupação em abordar essa questão, mas falta definir a concepção de linguagem que se adota, e propiciar, aos alunos, um ensino embasado nas práticas sociais.

6.8.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

O NRE apresentou três pareceres para o Folhas 8, as três validações foram positivas, de acordo com o Manual do Projeto, o Folhas atende à estrutura e apresenta os conteúdos solicitados, conforme justificado nas validações.

Os três pareceres foram curtos. O primeiro parabenizou, ressaltando: “*Moderno, atualizado e, acima de tudo ousado*” (Anexo H, p. 258) e apenas sugeriu a inserção de mais uma atividade e um quadro de resposta para as questões propostas. Primeiramente, tendo em vista que o Folhas se destina ao aluno, apesar que é o professor da sala de aula que tem o acesso à *internet* para escolher o Folhas (caso tenha interesse em trabalhar com o material), como serão inseridas as respostas? E, no caso do Folhas 8, essas respostas são necessárias? O professor e os alunos não conseguiriam chegar às respostas sem o “gabarito”; observa-se uma preocupação pelo fato de não haver um “manual” que conduz o professor no trabalho com o material. Outro ponto é dizer que o material é “moderno, atualizado”, o fato de não seguir uma seqüência próxima dos livros didáticos ou uma abordagem semelhante não quer dizer que haja “atualização”.

Ao receber esse primeiro parecer, o autor acredita não precisar rever a abordagem de seu trabalho (a não ser inserir uma atividade e respostas), pois não há apontamentos para serem repensados. Desse modo, a formação fica estagnada, tendo em vista que não há nada de moderno nem atualizado em relação a essa abordagem, apesar de a variação lingüística ser um assunto necessário nas salas de aula. Faltaram orientações ao professor/autor para rever alguns aspectos essenciais na abordagem do seu material – conforme pontos citados nesta análise.

Na segunda e na terceira validações, o projeto também foi aprovado, por atender aos “propósitos do Manual, tanto na forma, quanto no conteúdo”. Verifica-se, nesse enunciado, o quanto o Manual é prescritivo para o professor/validador, ou seja, se o Folhas apresenta problema, desenvolvimento teórico/contemporâneo e interdisciplinar, atividades, então “cumpre o seu propósito”. Será que, de acordo com a concepção interacionista de linguagem e as atuais orientações a respeito do trabalho com as práticas de oralidade, leitura e escrita, o Folhas atende aos propósitos quanto ao conteúdo, uma vez que o Manual ressalta a importância de se considerar as Diretrizes?

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas

No parecer do DEM, a questão principal do problema foi avaliada como interessante, mas a situação-problema precisa levar o aluno a refletir mais. Discorda-se dessa análise, visto que o enunciado da questão principal não foi elaborado de forma a levar o aluno a refletir sobre as variações lingüísticas, e compreender que não há formas “erradas” ou “corretas” de se falar.

Referente ao desenvolvimento teórico, o parecer do DEM fez algumas ressalvas, as quais deveriam ter sido feitas já na primeira validação, entre elas: que o autor precisa se atentar para o interlocutor do Folhas, visto que o projeto trabalha com questões voltadas mais para o professor; há necessidade de mais atividades; é preciso ligar a teoria à prática.

Tendo em vista que o interlocutor é o aluno, faz-se necessário elaborar um material que tenha como intenção levar esse interlocutor a melhorar suas competências lingüístico-discursivas. Para isso, é preciso prática: prática de leitura, prática de escrita e oralidade, prática de análise dos recursos lingüísticos. Sem a prática, só com as explicações de como se deve falar/escrever, quais as variações existentes, pouco êxito se alcançará. Sob tal perspectiva, é preciso apontar ao professor que o seu trabalho, conforme a validação do DEM, necessita de mais atividades, contudo, esclarecer/discutir a finalidade do Folhas e o porquê de inserir mais atividades talvez colaborassem com a reflexão do autor e seu entendimento a respeito do Projeto e da visão de linguagem que deve ser priorizada nesse material.

Falta uma sintonia entre esses pareceres, as vozes que representam essas instâncias de validação não dialogaram na validação do Folhas 8, há desencontros, há concepções de linguagem diferentes; e o autor, em certa medida, sofre as conseqüências, pois, nesse caso, quando o seu projeto chegou à última avaliação, foram apontadas inadequações, sugestões, as quais precisariam ser destacadas já no início, para o Folhas chegar à instância final com os reajustes necessários.

6.9 FOLHAS 9

6.9.1 Problema

O Folhas 9 (anexo I) trabalha com as gírias e os estrangeirismos, perpassando, também, a questão da variação lingüística.

Não há uma situação-problema para o aluno, pois logo após a questão, o próprio professor/autor insere as possíveis respostas. Indaga-se aos alunos:

O que está na boca da galera? (Anexo I, p. 260)

Abaixo da pergunta, há vários balões com exemplos de palavras (gírias e empréstimos lingüísticos) usadas no cotidiano das pessoas. Mas não há balões em branco para os alunos escreverem o que está na “boca da galera”; não há um desafio. Seria interessante propor aos alunos uma pesquisa de campo, a fim de eles investigarem as gírias e os estrangeirismos (sendo esses o foco do Folhas 9) mais usados pelos pais, irmãos, amigos, programas televisivos e radiofônicos, outdoors, propagandas. Após coletarem os dados, apresentarem à turma; em seguida, trabalharem com gráficos, para ver quais as gírias e os empréstimos lingüísticos mais presentes atualmente.

6.9.2 Conhecimentos lingüísticos

No desenvolvimento teórico, explica-se a expressão *variação lingüística*:

“Variedades Lingüísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada” (Anexo I, p. 260).

O autor reforça o valor dessas variações, bem como expõe o valor de uma delas: a variedade padrão. Partindo-se desse ponto, aprofunda-se nas gírias e no empréstimo lingüístico.

Como nos outros Folhas que abordam essa mesma questão, nesse também os textos são apresentados para exemplificar o uso da gíria. Nesse sentido, os textos (ou melhor, fragmentos) acabam sendo pretextos para o aluno visualizar um elemento lingüístico; sendo essa a única razão de se inserir os textos. Não há preocupação com a construção de sentido, nem com os efeitos de sentido causados por esse recurso.

O que se propõe nessa análise é que, primeiramente, o aluno tenha contato com o texto, tenha uma experiência, dê sentidos a esse texto, compreenda as suas intenções; para, então, refletir e analisar as marcas lingüísticas responsáveis pelos efeitos de sentido do texto. Uma atividade não deve excluir a outra, pois ambas são necessárias para o aprimoramento das capacidades lingüístico-discursivas do aprendiz.

A tira, a seguir (Anexo K, p. 261), por exemplo, serve de pretexto para a introdução de perguntas pessoais, como:



Você já notou a variedade lingüística de seus avôs? E das regiões do Brasil? E de sua própria turma? (Anexo I, p. 261)

Perguntas sobre as finalidades dessa tira, a forma como a interação ocorreu entre os interlocutores da tira, os significados atribuídos a alguns termos (como “só”) não foram analisados; ou seja, o discurso presente na tira e os recursos usados na construção desse discurso foram deixados de lado.

Poucos são os momentos em que o educando passa a ter um papel ativo diante desse material; em grande parte, há perguntas direcionadas a ele, mas elas já apresentam respostas, impossibilitando, dessa forma, a formação de um

leitor crítico. Um exemplo é a interdisciplinaridade com Arte, através da obra de Pieter Brueghel, coloca-se a questão:

“Que cena você imagina que está sendo representada?” (Anexo I, p.262).

E, logo abaixo, explica-se a cena representada, não dando espaço ao aluno para construir um sentido a ela.

O estrangeirismo também é assunto desse Folhas. Sobre esse “conteúdo”, o professor/autor alerta:

“Sem perceber, o estrangeirismo, principalmente a língua inglesa, invadiu nosso idioma, afetando até mesmo a nossa cultura” (Anexo I, p. 263).

Algumas afirmações a respeito dos empréstimos lingüísticos mereceriam uma discussão com os educandos, por exemplo: seria mesmo o estrangeirismo uma invasão à nossa cultura? E os produtos estrangeiros, costumes estrangeiros também são invasões à nossa cultura? Os empréstimos lingüísticos colaboram para o enriquecimento do nosso idioma?

A música de Zeca Baleiro é inserida e, segundo o professor/autor, o samba foi produzido para ironizar o uso do estrangeirismo em nosso dia-a-dia. Ao invés de inferir a finalidade da música, o Folhas poderia apresentar atividades que conduzissem os alunos a compreender a intenção desse texto, observar o uso dos estrangeirismos, a função deles na música.

Há pouca atividade para o aluno; o que significa que as práticas de leitura, escrita e oralidade, conforme orientam as Diretrizes, não constituem o principal objetivo desse material.

A primeira atividade propõe ao aluno completar o texto de Jô Soares, seguindo as instruções:

Vamos lhe propor uma brincadeira que consiste em dar continuidade a um texto de Jô Soares. Você terá alguns momentos para lembrar-se de outras diferenças entre o nobre e o pobre. Depois, chegada sua vez, se não souber o que dizer, estará fora do jogo. Quem será que vai ganhar? (Anexo I, p. 264)

O enunciado do jogo inibe os alunos a participarem, como se a escrita fosse um dom apenas de alguns. Além disso, não fica clara a relação dessa

atividade com o assunto abordado, ela está descontextualizada dos objetivos desse material.

O segundo exercício (Anexo I, p. 265) requer a ligação de palavras antigas com os novos significados; são palavras soltas, sem contextos, e os significados são limitados, não abrangendo os vários sentidos possíveis.

A última atividade (Anexo I, p. 265) solicita a produção de uma declaração de amor, para isso, devem-se utilizar as gírias sugeridas pelo autor, ou outras conhecidas pelos alunos. Falta estabelecer intenções para esse exercício de escrita.

6.9.3 Concepção de Linguagem

O Folhas 9 apresenta uma concepção de língua viva, que varia devido a fatores sociais, culturais, econômicos, entre outros, de uma língua que sofre mudanças com o tempo, não é estagnada, nem única. Parte dos conceitos da sociolinguística – e nesse ponto comunga com a concepção interacionista, considerando as relações sociais do discurso e os interlocutores.

No entanto, a maneira como introduz o texto e as atividades não dialoga com a concepção de linguagem como processo de interação – na qual, referente ao ensino/aprendizagem, segundo os PCNEM, o texto é tido como unidade de sentido e os gêneros como objeto de ensino. As atividades não levam o educando a refletir sobre os recursos lingüístico-discursivos nos textos. Partem de palavras descontextualizadas, textos segmentados, atividades sem objetivos, e algumas não apresentam relação com o assunto tratado no Folhas.

Observa-se, face ao exposto, a busca por um ensino *não tradicional*; esse Folhas apresenta as variações da língua, seus valores. Contudo, as práticas de leitura, oralidade e escrita, assim como atividades que envolvam a análise lingüística perpassando essas práticas, não fazem parte desse material. Conclui-se que o professor/autor, pelo modo como discute a linguagem, tenta elaborar o seu trabalho partindo de uma concepção de língua viva, interacionista, mas, no momento de elaborar atividades, acaba ignorando essas práticas, supostamente pela dificuldade ou pelo fato de não saber como fazer.

6.9.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas.

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

A primeira validação sugere uma mudança na situação-problema:

“(...) elaborar um problema que instigue o aluno à pesquisa”. (Anexo I, p. 267)

Afirma-se, nesse enunciado, que o problema não mobiliza o aluno, não o instiga à pesquisa. Essa é a primeira reformulação que o professor precisará fazer.

O parecerista observa também a inserção de dois assuntos no mesmo Folhas: gírias e estrangeirismo, indicando o trabalho com apenas um desses tópicos. Solicita-se, ainda, que o autor

“(...) tente fazer diferente daquilo que sempre aparece nos livros didáticos”. (Anexo I, p. 268)

Apenas dizer para fazer diferente não indica um caminho; o que necessariamente deve ser diferente: o desenvolvimento do Folhas? As atividades? Os textos? O aprofundamento em algumas questões colaboraria com a reflexão do professor e a sua reformulação.

As orientações do NRE foram embasadas no Manual 2005, sem muitos detalhes, são frases curtas que ora questionam o professor, a fim de levá-lo a refletir sobre seu material, possivelmente, ora dão sugestões para o autor modificar o seu trabalho.

O segundo parecer do NRE foi favorável, enviando o trabalho ao DEM.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas

Conforme solicitado pelo parecer do NRE, o professor/autor modificou o seu problema, no entanto, o parecer do DEM também apresentou críticas sobre a situação-problema:

“Esgota este item fornecendo, em seguida, a resposta, quando deveria mobilizar o aluno em busca dela” (Anexo I, p. 269)

Quanto ao desenvolvimento, destaca-se que o professor é contemplado como o interlocutor do Folhas e não o aluno; o validador do DEM sugere a colocação de texto

“(...) cuja abordagem valorize a cultura brasileira e dê subsídios para o aluno perceber que, ao optar pelas palavras e expressões estrangeiras, estará importando e valorizando outra cultura que geralmente não conhece”. (Anexo I, p. 269)

Apesar da relevância de o aprendiz valorizar a sua cultura, em nenhum momento pede-se ao autor para refletir sobre a sua abordagem referente aos empréstimos lingüísticos – a qual não abre espaço para uma discussão com os alunos sobre a contribuição dos estrangeirismos e a valorização desses termos.

O parecerista verificou que os questionamentos são respondidos em seguida – não deixando espaço para a construção de sentido do aluno. Haja vista essas argumentações, o Folhas não foi publicado e retornou ao autor.

Em alguns momentos houve convergência entre os pareceres. Porém, poucas orientações foram dadas a fim de contribuir com o desenvolvimento do Folhas e com a formação do professor/autor. O autor acaba fazendo apenas os ajustes apontados.

6.10 FOLHAS 10

6.10.1 Problema

O Folhas 10 (anexo J) traz como conteúdo específico a classe de palavras do substantivo. O problema, a seguir, requer uma possível resposta para a atitude de José – o qual foi roubado, está sem roupa e precisa pedir ajuda.

José acordou de manhã e levou um grande susto. Justo hoje que é seu grande dia como Supervisor Geral na fábrica de brinquedos!
Ele estava nu e todos seus pertences haviam desaparecidos. A casa estava vazia, não sobrara nada. E agora, como ele fará para sair de casa e pedir ajuda? (Anexo J, p. 270)

Os alunos podem sugerir algumas respostas; entretanto, o problema não o instiga a pesquisar as possíveis respostas, elas são óbvias, não requerem uma resolução, apenas sugestões; o problema é pouco mobilizador para a faixa etária dos estudantes.

Tendo em vista que, durante o desenvolvimento do material, o enfoque é dado aos objetos da casa, não fica clara a relação entre a situação-problema e o desenvolvimento teórico do Folhas.

6.10.2 Conhecimentos lingüísticos

O Folhas 10 apresenta como “conteúdo” a classe dos substantivos – as explicações nesse material são semelhantes as dos livros didáticos.

Para abordar a classe dos substantivos, o Folhas não parte de práticas de leituras, escrita, oralidade; o aluno não é conduzido a refletir sobre o efeito de sentido dos substantivos nos textos, apenas é inserido conceitos e classificações. O conteúdo poderia ser mais aprofundado devido ao interlocutor do material: aluno do Ensino Médio.

No desenvolvimento interdisciplinar, apenas a disciplina de Biologia é contemplada, contudo, não há um entrelaçamento coerente com o conteúdo de LP.

Esse material é desenvolvido com explicações de regras, e não práticas que visem ao aprimoramento lingüístico-discursivo dos aprendizes. Há poucas atividades para os alunos resolverem.

A primeira atividade, de produção textual, desconsidera o interlocutor do texto, as finalidades, o contexto de produção. Abaixo segue a proposta:

“(...) faça uma descrição artística da mulher contemporânea, usando apenas substantivos para representar o perfil da mulher moderna.” (Anexo J, p. 274-275)

O que seria, de fato, uma descrição artística? O aluno estaria produzindo um texto apenas para usar os substantivos? O perfil da mulher moderna não foi discutido em nenhum momento para o aluno desenvolver esse texto, não há objetivos esclarecidos. Qual a razão da escolha do tema?

Os substantivos foram apresentados como a classe que “nomeia”, entretanto, nessa atividade, o substantivo não teria a função de nomear unicamente; desse modo é relevante trabalhar os efeitos de sentido possíveis dos substantivos, bem como o tipo de seqüência descritiva.

A proposta de produção de paródias também ficou descontextualizada, sem propósitos claros para os alunos.

“Reúna-se com seus colegas e, juntos, elaborem paródias para explicar o que é um substantivo, utilizando a melodia da composição de Vinícius de Moraes, “A Casa””. (Anexo J, p. 275)

Não houve um diálogo sobre o gênero paródia, como: atividades de leituras do gênero, de contextualização, reflexão e análise das intenções e finalidades do mesmo. Anteriormente a essa atividade, faz-se necessário trabalhar com o gênero paródia, observando: composição, estilo, marcas lingüísticas, locais de circulação e publicação, objetivo, interlocutores.

Outro fator a ser considerado é a finalidade proposta para o aluno produzir a paródia: explicar o que é um substantivo. Qual o propósito do aluno produzir esse texto? Decorar o que é um substantivo? A paródia – um gênero que grande parte dos alunos gosta – passa a ser um texto “tedioso” porque, nessa proposta, ignora-se a sua finalidade; esse gênero não tem a intenção de ensinar classes gramaticais, daí, a produção de texto na escola passa a ser um momento

“enfadonho” para os alunos. Fora da escola não se encontram paródias explicando substantivos, encontram-se paródias satirizando questões sociais, artísticas, de futebol, criticando a política, dando um novo contexto para uma obra já existente e, na maioria das vezes, consagrada. Bunzen (2006), sobre a visão do aluno em produzir um texto na escola, argumenta:

A visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção de texto que visa apenas à correção gramatical para obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não-produtor de textos, como um “sujeito incapaz de escrever””. (2006, p. 158-159)

Nesse caso, a produção de paródia vira pretexto para a fixação da nomenclatura, e o aprendiz não encontra sentido, razões em escrever a paródia. Dessa forma, os alunos sentem-se como “não-produtores de textos”, porque a proposta desconsidera tanto o contexto de produção da paródia, quanto a irrelevância de o aluno produzir um texto para explicar uma nomenclatura.

O único texto inserido, Circuito Fechado, serviu apenas para o educando seguir modelo (atividade estruturalista) e fazer o mesmo com o seu “cotidiano”. Não houve a leitura e a construção de sentido desse texto. O substantivo – conteúdo abordado – também não foi aprofundado, uma vez que, nesse texto, ele não tem a intenção apenas de “nomear”, mas há uma seqüência lógica de ações, não somente “nomes”. Antunes (2007), ao diferenciar o ensino das regras gramaticais do ensino da nomenclatura, discorre em relação a esta: “O importante é que saibamos ir *além da nomenclatura*, como vimos insistindo, atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe, a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, **um fim em si mesma**” (2007, p. 79-80). O que ocorre, nesse Folhas, é ao contrário do que propõe a autora, o ensino da classe do substantivo acaba tendo um fim em si mesmo, não é explorado com a intenção de mostrar ao aluno seus usos, funções e os efeitos de sentido possibilitados por esse recurso (e outros mais).

6.10.3 Concepção de Linguagem

O Folhas parte de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, focaliza um conteúdo de gramática, com explicações de nomenclaturas, não considerando a gramática internalizada do educando, nem oportunizando práticas sociais. A respeito das regras dos alunos, Antunes (2003, p. 94) ressalva: “(...) esse saber implícito acerca do uso da língua pode ser *enriquecido e ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regra*”. Entretanto, apenas o conhecimento explícito das regras é considerado.

Não há atividades que requeiram leitura, compreensão, reflexão, observação, análise. O aluno tem um papel passivo, pouco espaço é deixado a ele para produção, discussão, leitura, análise, reflexão da língua.

As referências bibliográficas utilizadas são, em grande parte, manuais de gramáticas, e são essas vozes (dos gramáticos) que predominam nesse Folhas, o que demonstra uma preocupação do professor/autor em ensinar a língua a partir das regras, usando o texto como pretexto, como uma via para apenas exemplificar a regra.

6.10.4 A interlocução/interação validadores do Folhas *versus* autor do Folhas

a) Validador do NRE *versus* Autor do Folhas:

A validação do NRE, apesar de fazer algumas observações relevantes, é geral, não especifica as mudanças necessárias, nem leva o professor a refletir sobre a preocupação que se tem no Folhas em ensinar uma classe de palavras e, em contrapartida, a ausência em propiciar leituras, discussões, experiências com a língua em uso. Um exemplo é a seguinte sugestão do validador:

“(...) faça diferente do que aparece nos livros didáticos- selecione alguns apenas, você não precisa trabalhar com todos.” (Anexo J, p. 276).

Selecione o quê? Sobre o que se está falando? Realmente é importante apontar que o desenvolvimento segue o modelo tradicional de ensino de língua, presente em muitos livros didáticos, mas é preciso especificar como fazer o diferente, o que deve ser selecionado, ou seja, apontar caminhos, sugestões.

A problematização é vista como “bem elaborada”, dessa forma, o professor não reflete mais sobre esse tópico – uma vez que o problema foi “aprovado” pelo validador.

O validador pergunta quem é o teórico que embasa o trabalho do professor/autor. Não seria mais relevante questionar: qual concepção de linguagem embasa o trabalho do professor/autor; como deve ser ensinada a língua materna; qual o papel do aluno no ensino/aprendizagem; que aluno ele quer formar...

É dada a seguinte sugestão ao autor do Folhas:

“Fale sobre educação sexual, por que não? (...) Já pensou você partir do corpo feminino para a alma feminina? Todos nomeados por substantivos?” (Anexo J, p. 276)

Apesar de o tema ser de interesse do aprendiz, é preciso haver objetivos para se falar sobre a educação sexual, ou seja, apenas falar sobre esse tema pode fazer com que o professor se esqueça do trabalho com a língua. Talvez a sugestão fosse inserir textos que enfoquem esse assunto e, a partir deles, discutir a questão, entre outros aspectos textuais; mas não apenas falar sobre o tema, vagamente.

Ainda sobre o enunciado acima, ao sugerir ao autor para “*partir do corpo feminino para a alma feminina*”, não se pode dizer que de um ponto ao outro se usará apenas substantivos, seria restringir a interação do aluno com o texto, tendo como finalidade o domínio de uma classe de palavras apenas.

Sendo o parecer inicial vago em alguns aspectos, conforme analisado, o professor/autor pouco reflete sobre o seu material, realizando apenas pequenas correções: primeiramente, porque as orientações não ficaram claras e, além disso, poucos foram os apontamentos que colaboraram com o processo de formação do docente. Considerando que a voz presente nessa validação representa alguém que está em uma instância superior à escola e que, supostamente, está mais envolvido com o Projeto, conhece melhor o desenvolvimento de um Folhas, o

professor/autor “acata”, na maioria das vezes, as sugestões e reformula apenas aquilo que foi apontado, entendendo que o que não foi solicitado para ser revisto significa que não apresenta “problemas”. No entanto, não é sempre que isso acontece, há situações contrárias, em que o validador faz sugestões necessárias, e o autor do Folhas se recusa a modificar o seu texto, não permitindo a entrada “de outras vozes”, de outros discursos, durante o processo de validação.

b) Validador do DEM *versus* Autor do Folhas:

No parecer do DEM, o problema não é visto como “bem elaborado”.

O DEM assinala:

“A problematização foi colocada como pretexto para chamar a atenção apenas, sem a necessária coerência com o texto que desenvolveu.” (Anexo J, p. 277)

Quanto ao desenvolvimento, aponta um ensino tradicional, arraigado à prática do livro didático. Essa observação também é destacada pelo parecer do NRE. Referente às atividades, o parecerista alerta o autor que elas devem ser distribuídas ao longo do projeto.

Nas considerações finais da validação, o parecerista busca, nas Diretrizes de LP, algumas reflexões sobre a linguagem, por exemplo, com relação à análise lingüística – vista pelo validador como ponto preponderante nesse Folhas –, cita um trecho das Diretrizes que defende um trabalho voltado para o contato do aluno com os diferentes gêneros textuais, facilitando, assim, a assimilação das regularidades que determinam a norma padrão.

Diferentemente das orientações acima, esse Folhas não leva em conta a diversidade de gêneros, tão pouco parte deles para propiciar práticas de leitura, oralidade e/ou escrita – conforme preconizam as Diretrizes, tendo como ponto principal trabalhar com o discurso.

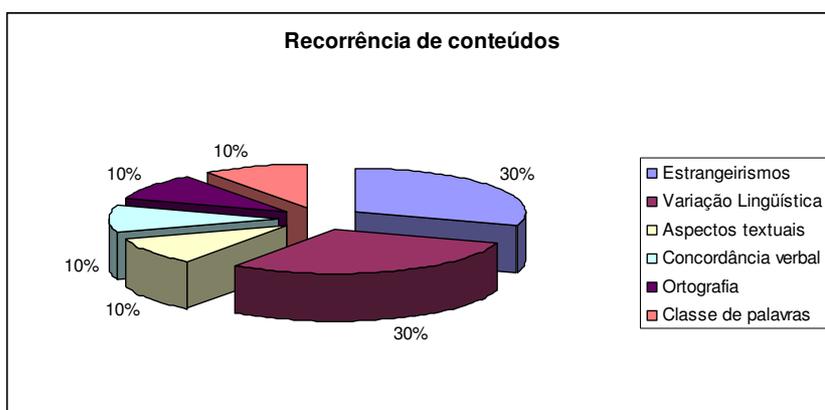
Possivelmente, o processo de formação continuada se desenvolveria melhor se já no primeiro parecer essas questões fossem levantadas para a reflexão do professor/autor em relação à sua produção didática.

6.11 ALGUMAS REFLEXÕES

Em relação aos Folhas analisados nesta pesquisa, algumas observações são relevantes para possíveis conclusões.

Apesar de o professor ter autonomia para fazer o recorte que achar importante na produção de seu material (tendo como referência as Diretrizes e o Conteúdo Estruturante, segundo o Manual 2005), nota-se que, dentre os Folhas selecionados para esse estudo, há uma recorrência de “conteúdos” comuns, como: variação lingüística e estrangeirismos. O gráfico a seguir ilustra os conteúdos abordados no *corpus* da pesquisa.

GRÁFICO 1: Recorrência de conteúdos nos Folhas



A variação lingüística e o estrangeirismo totalizam 60% dos “conteúdos” trabalhados dentre os Folhas selecionados da região Norte. Tendo em vista a necessidade da relação interdisciplinar no Projeto, acredita-se que esses assuntos favorecem a relação com as disciplinas de Geografia, Inglês e/ou História; devido a isso (e outros fatores), são abordados com freqüência.

Os aspectos textuais foram pouco abordados. Aspectos como coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, contextualizadores não apareceram entre os Folhas da região norte; apenas a intertextualidade foi abordada em um dos Folhas.

Os outros “conteúdos” estão relacionados à gramática normativa, totalizando 30%, entre eles: ortografia, concordância verbal e classe de palavras (substantivos). Esses três Folhas se assemelham muito à forma como alguns livros didáticos abordam tais conteúdos. Eles desconsideram o texto, o contexto, partem de frases soltas, exercícios descontextualizados e uma preocupação com a norma padrão – acredita-se que a norma padrão deva ser ensinada na escola, mas se ensinada via regras e exceções apenas, com listas de verbos, regências, substantivos, diminutivos, a fim de o aluno decorar as normas, a aprendizagem será superficial, não haverá aprofundamento, e o aluno poderá facilmente esquecer da regra (ou da exceção).

Observa-se, através dos “conteúdos” abordados, a dificuldade ou até o desconhecimento do professor em relação ao trabalho com a análise lingüística. Apesar do termo não ser novo, poucos professores levaram os alunos a refletir sobre a linguagem em seus Folhas. Muitos confundem o trabalho de AL com o ensino unicamente de gramática normativa. Conforme defendido por Mendonça (2006, p. 208): “É certo que a AL inclui o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso.”

Enquanto alguns Folhas propõem exercícios de gramática normativa somente, outros nem elaboram atividades de gramática, ou de outras questões que a AL aborda. Deixam de lado a reflexão sobre a língua, ou por não saberem como fazê-la ou por pensarem que não se deve mais ensinar gramática na escola. Falta entendimento da proposta. Falta o professor ter clareza que

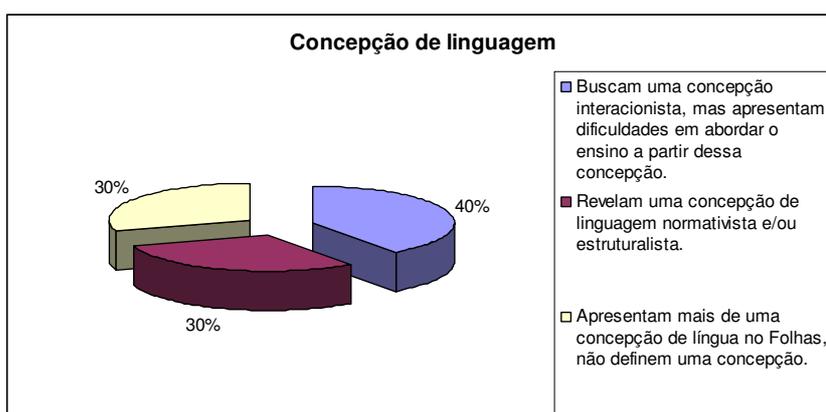
O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema lingüístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento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

Essa preocupação com a construção de sentidos e compreensão dos usos e do sistema lingüístico, no intuito de aprimorar as competências lingüístico-discursivas dos alunos leitores e produtores de gêneros diversos, esteve pouco presente nos Folhas produzidos e, também, nos pareceres enviados aos professores/autores. Os projetos analisados não conseguiram elaborar materiais

tendo o texto como ponto de partida (e de chegada) para o trabalho com a prática de AL.

Outro ponto a ser (re)pensado é a *concepção de linguagem* que predomina nos materiais analisados. No entanto, vale ressaltar que há uma diferença entre a concepção de linguagem que o professor diz assumir e a concepção de linguagem revelada na escrita do professor/autor e na elaboração das atividades. Além disso, conclui-se que muitos professores/autores buscam uma concepção não tradicionalista de linguagem ao produzirem seus Folhas, mas têm dificuldades em abordar o ensino de língua através das práticas discursivas, em especial, de elaborarem atividades com a AL perpassando tais práticas.

GRÁFICO 2: Concepções de Linguagem



A maioria dos professores, 40%, apresentou dificuldade em trabalhar a AL a partir das práticas de leitura, oralidade e/ou escrita. Apesar de produzirem um trabalho diferenciado de grande parte dos livros didáticos, não focando a gramática tradicional, esses professores se perderam na construção das atividades e, em alguns casos, esqueceram de propiciar aos alunos experiências com as práticas sociais. Poucos textos foram inseridos nos Folhas, e os que foram, os autores não propuseram atividades para os alunos refletirem e construir sentidos.

É possível perceber que, em muitos projetos, assim como na prática de sala de aula, há uma distância entre a concepção de linguagem pretendida – como processo de interação – e até “assumida” no discurso dos professores (perceptível no desenvolvimento teórico de alguns Folhas), e a maneira de

abordagem do trabalho – tradicional, estrutural – (essa distância é percebida, em especial, nas atividades propostas aos alunos no decorrer dos materiais analisados).

Houve Folhas que apresentaram mais de uma concepção de linguagem (30%), misturaram as visões teóricas e demonstraram pouca clareza a respeito dessas concepções. A visão de linguagem que o professor adota é relevante para se compreender o encaminhamento que ele dá ao material. Também alguns livros didáticos não definem a concepção que adota e/ou supõe. A esse respeito, Marcuschi (2003, p. 23) assinala: “(...) sem exagero, pode-se postular que tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente. Observando os LDP em geral, constata-se que poucos preocupam-se em explicitar a noção de língua que operam.”

As concepções de expressão de pensamento e/ou meio de comunicação (normativista / estruturalista) foram assumidas em 30% dos Folhas. Como dito anteriormente, alguns Folhas apresentam mais de uma concepção de linguagem e outros, apesar de introduzirem conceitos de linguagem como interação, não elaboraram o Folhas dentro dessa concepção unicamente, o que acarreta dizer que, dentre os outros 70%, alguns projetos também revelam a concepção de língua estrutural e/ou normativa.

Os materiais elaborados pelos professores e analisados nesse estudo pouco dialogam com as últimas propostas de ensino de LP e com as Diretrizes Curriculares, há uma distância entre a proposta de trabalhar a partir das práticas de leitura, oralidade, escrita e análise lingüística e os resultados dos Folhas, que, na maioria das vezes, desconsideram essas práticas, e partem de um ensino fragmentado, em que as aulas de gramática, ou melhor, os Folhas de “gramática” não se relacionam necessariamente com as práticas de leitura e produção textual. Como se a gramática não estivesse relacionada diretamente à língua do aprendiz. A esse respeito, Bunzen alerta:

Para dar autonomia a esse aluno de EM e promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e instrumental, (...) temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística e que não fragmentam a relação entre a língua e a vida. (2006, p. 159)

O professor, através do Folhas (e outros projetos) tem a oportunidade de elaborar um material nessa perspectiva, contudo, falta formação, no caso de professores de LP, para conduzir o docente ao entendimento dessa proposta defendida por Bunzen (2006), pelos Documentos Oficiais e tantos outros pesquisadores da área.

Outro relevante dado decorrente da leitura e análise dos Folhas selecionados foi a relação entre teoria-prática: há incorporação de fragmentos discursivos acadêmicos durante o desenvolvimento teórico, fragmentos esses “aprendidos” em cursos de formação inicial e continuada (como palestras, simpósios, eventos, congressos, etc.). A linguagem do material nem sempre é voltada para o aluno do Ensino Médio – interlocutor do Folhas. Alguns projetos são muito teóricos, visam ao professor como destinatário e não ao aluno. Um exemplo pode ser encontrado no Folhas 2, quando o professor/autor explica:

Quando aprendemos uma língua não descobrimos apenas seu sistema de signos. Aprendemos também que esses signos carregam significados culturais. O efeito semântico que essas palavras causam em certos contextos, ou seja, o efeito de significação que certas palavras possuem, como as utilizadas na publicidade, por exemplo. (Anexo B, p. 199)

Termos como *sistema de signos*, *significados*, *efeito de significação* aparentam uma linguagem mais acadêmica, não voltada para o real destinatário: o aluno do Ensino Médio. Esse enunciado é exemplo da incorporação dos fragmentos discursivos acadêmicos presentes nos Folhas.

Em algumas situações o papel do aluno não é considerado, em especial quando o autor do Folhas dá todas as explicações, não abrindo espaço para o aluno e, conseqüentemente, para o professor da sala de aula, o qual discutirá as questões propostas pelo autor do projeto com seus alunos.

Para finalizar, referente à interação dos *validadores versus professor/autor*, acredita-se que seja necessário rever essa validação, o seu objetivo é interessante: um material que visa à produção colaborativa de professores; mas será que esse objetivo está se concretizando na relação validador – autor? Os professores (tanto os validadores quanto o autor) se envolvem com a produção do Folhas, há interação entre eles durante esse processo de construção do material, mas a interação poderia ser mais colaborativa, ou seja, o parecerista poderia

trabalhar junto com o professor nessa construção; no entanto, na maior parte, o parecerista acaba sendo o “juiz” do projeto, apontando, de forma pouco esclarecedora, o que é necessário mudar.

Somado a isso, deve-se levar em conta também o papel que cada um representa nesse projeto: os validadores (o nome já diz muito) representam as vozes do NRE e do DEM, são as vozes “responsáveis” pela formação continuada proposta pelo projeto, nesse sentido, esses profissionais têm a função de orientar o autor do Folhas, colaborando com a sua produção. E os professores representam a voz dos autores/produtores de Folhas/de “materiais didáticos”, são produtores do conhecimento, pesquisadores; e essa voz está envolvida por muitas outras vozes (há aqui relações dialógicas), nesse sentido, há a necessidade de escolher uma concepção de linguagem que oriente a produção desse material, dentro da perspectiva proposta pelo projeto, e dedicar-se ao estudo, ao conhecimento das novas abordagens sobre ensino/aprendizagem para, então, produzir o material. Sob tal perspectiva, acredita-se que a formação continuada não depende só do validador, mas também do “professor/autor” como leitor, pesquisador.

A orientação do validador precisaria enfatizar mais o conteúdo disciplinar e a abordagem desse conteúdo, pois alguns Folhas seguem a estrutura do Projeto: apresentam o problema, o desenvolvimento, a interdisciplinaridade, atividades; mas falham na abordagem do conteúdo, na maneira como o faz, aí entra o papel do validador/colaborador, que necessita estar em comunhão com as perspectivas teóricas que norteiam a disciplina e as Diretrizes, a fim de formar o professor/autor no que é específico da disciplina de LP. Talvez fosse necessário pensar também na formação desse validador, no seu papel dentro do projeto, na importância de aprofundar seus conhecimentos em relação à linguagem e às propostas de ensino/aprendizagem de LP; afinal, o validador tem o papel de “formador”.

Essas observações são relatadas no intuito de colaborar com o melhor encaminhamento do Projeto e, em especial, com o processo de formação continuada que ele visa. Os resultados dessa pesquisa objetivam, ainda, colaborar com a seleção de “conhecimentos” necessários a serem privilegiados nos cursos de formação continuada (e até mesmo inicial), uma vez que esses resultados apresentam algumas dificuldades dos professores em abordar o ensino de LP numa

visão interacionista, tendo o discurso enquanto prática social como Conteúdo Estruturante – conforme propõem as Diretrizes.

Defende-se a relevância de projetos como o Folhas, o qual incentiva a produção de professores e busca levá-los a refletirem sobre a própria produção. O caminho a ser percorrido por esse e outros Projetos dessa linha é longo, tendo em vista o histórico e a atual identidade de parte dos professores: “repetidores da lição”, muitas vezes. A mudança dessa identidade para produtores do conhecimento só trará benefícios aos alunos e ao próprio aprendiz professor.

CONCLUSÕES

Chegam-se às considerações finais deste estudo, o qual observou como a Língua Materna está sendo ensinada pelos professores/autores de Folhas mediada pelos materiais didáticos que constroem. Para isso, analisou-se a concepção de linguagem presente no material, o trabalho com os conhecimentos lingüísticos e a formação continuada que acontece no Projeto Folhas.

O Projeto apresenta objetivos relevantes para o processo de formação continuada. Levar o professor a produzir materiais didáticos oportuniza-o a ser “autor” de sua aula, produtor de conhecimento e, além disso, há a possibilidade de disponibilizar o material para outros professores da rede – caso o Folhas seja aprovado e publicado na Internet.

Conforme já mencionado, o Projeto iniciou no ano de 2004, estando, agora, em sua quarta fase. Pelo número de professores de LP da rede Pública do Paraná, verifica-se que ele ainda atinge uma porcentagem pequena nessa disciplina, tendo em vista que, em 2005, apenas 130 professores participaram do Projeto até a sua etapa final (ou seja, até chegar à validação da SEED).

Quanto aos Folhas analisados, nota-se que eles ficam muito presos à estrutura do Projeto: preocupam-se com o problema, a relação interdisciplinar, o desenvolvimento teórico, contemporâneo e se esquecem de propor um material condizente com as propostas dos Documentos Oficiais, e, em especial, com as propostas das Diretrizes Curriculares de LP – por ser ela o norte indicado no Manual do Folhas. O fato de o Folhas ter uma estrutura própria talvez cause uma preocupação no professor em seguir o formato; deixando, às vezes, o encaminhamento metodológico do Folhas e a forma de abordagem do conteúdo de lado.

O principal objetivo foi verificar como o professor ensina a LP na produção de seu Folhas, em especial, como realiza o trabalho didático dos conhecimentos lingüísticos de seus alunos. Os resultados apontam que os estudos das marcas lingüísticas não acontecem a partir do texto, no texto e pelo texto, e esse é um desafio que os professores/autores dos Folhas precisam enfrentar. Há ausência de atividades, nos Folhas, com a finalidade de explorar os efeitos de sentido provocados por determinados elementos lingüísticos e o porquê desses

efeitos. A presença da voz da gramática (normativa) prevalece em detrimento da prática de AL.

Até mesmo os Folhas que trabalharam com a variação lingüística – e, para isso, abordaram (ou deveriam ter abordado) a adequação do discurso ao contexto, ao interlocutor – não tiveram a preocupação de elaborar atividades para os alunos entenderem os efeitos de sentido causados com o uso de determinada variação, ou as situações problemáticas na interação dos interlocutores devido à inadequação do discurso ao contexto.

Referente ao processo de formação, é preciso preocupar-se também com a formação continuada dos professores/validadores dos Folhas, eles precisam estar em consonância com as propostas recentes de ensino/aprendizagem de LP e com as Diretrizes, para colaborar e orientarem o professor/autor nas leituras para produção do material – aliás, a indicação de livros, artigos não acontece durante a validação. Acredita-se que seja importante o professor/autor ter referências de textos para melhor reformulação de seu Folhas.

Sobre o Manual do Folhas, as instruções para orientar os validadores são voltadas para o formato do Projeto, o que, muitas vezes, acaba direcionando o professor/validador a observar apenas a estrutura, esquecendo-se do conteúdo e do modo como o material foi abordado. Outro ponto complicador é o fato do Manual 2005 não ser disciplinar, ou seja, é um Manual único e, por isso, não contempla as especificidades de cada disciplina, diferente do Manual 2007.

Por meio das análises foi possível perceber a dificuldade dos professores/autores em trabalharem com a prática de AL a partir da produção e da leitura de textos diversos. Nos discursos dos professores, em alguns Folhas, observou-se um “querer” mudar a forma de abordar o ensino de LP, não partindo apenas da gramática normativa; mas, no decorrer do Projeto, em especial nas atividades elaboradas pelos professores/autores, essa busca pelo “diferente” pouco se concretizou.

Percebe-se a dificuldade dos professores em refletir sobre as suas metodologias, em adequá-las à realidade do aluno; falta formação para o professor elaborar o seu próprio material didático e saber que é possível ser o autor de sua aula (para isso também falta disponibilizar recursos necessários).

Defende-se, nessa pesquisa, um ensino de LP que vise ao aprimoramento lingüístico-discursivo dos alunos, através de uma abordagem que

tenha como objeto de estudo a língua viva, que ensine o aluno a ler e a escrever, oportunizando o contato com diferentes gêneros, bem como a construção de sentido dos textos. Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalho com a linguagem a partir de uma concepção interacionista possibilita essa mudança no ensino. Faraco e Castro salientam que:

A concepção de linguagem de Bakhtin, em seus princípios gerais, pode, portanto, fundamentar uma proposta lingüístico-pedagógica interacional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino de língua. (1999, p. 186)

Finaliza-se destacando a relevância do projeto Folhas: tanto como material para os alunos, pois acredita-se na capacidade que o professor tem para elaborar esse material, quanto como meio de formação continuada, uma vez que o Folhas é um espaço dialógico, que visa ao diálogo entre os profissionais da educação e, nessa área, a troca de experiência e a reflexão sobre a prática são essenciais.

Os resultados das análises podem contribuir com o Projeto Folhas e, em especial, com a formação inicial e continuada dos professores, por revelarem algumas dificuldades dos docentes em relação ao ensino/aprendizagem de LP, considerando as atuais abordagens propostas. Também a Fundamentação Teórica e a análise dos dados desta pesquisa têm o intuito de colaborar com a reflexão do professor em serviço sobre as mudanças no ensino/aprendizagem de LP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. O ensino da Língua Portuguesa: uma questão a rever. **Encontro Revista de Cultura do Gabinete Português de Leitura de Pernambuco**, Recife, v. 6, p. 75-81, 1986.

_____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

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

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos de gramática. In: KLEIMAN A. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BARROS, Diana Luiz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H. e MICHELETTI, G. (orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3^o E 4^o Ciclos: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Parâmetros em Ação**. Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2001.

BRASIL. **PCN+ ENSINO MÉDIO**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materno no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CELANI, M.A.A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

CRUZ, L. C. V. **Formando de Letras**: a concepção sobre o ensino gramatical. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Língua Portuguesa sob orientação da prof. Dr. Alba Perfeito. Universidade Estadual de Londrina, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Variedades Lingüísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001, p. 113 – 126.

_____. **Linguagem e Diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar edições, 2003.

_____. Estudos Pré-Saussurianos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: **Educar em Revista**. Curitiba/PR: UFPR, nº 15, 1999. p. 179 – 194.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. **O Currículo e a compreensão da realidade**. Projeto Ipê, 1991.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GREGÓRIO, Regina Maria. Formação do professor e interação em sala de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). **I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 2004.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____; MORAES, Silva E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN A. (org.). **A formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATÊNCIO, M. L. **Leitura, produção de texto e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras. Editora Autores Associados, 1994.

MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, D. A. **O método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990, p. 50 – 62.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação / Departamento de Ensino Médio. **Manual de produção de Folhas/1ª Fase**. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação / Departamento de Ensino Médio. **Manual de produção de Folhas/2ª Fase**. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa/Literatura**. Curitiba: SEED, 2006.

PERFEITO, A. M. Formação dos professores de Língua Portuguesa: crise científica?. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina, n. 6/1, p.209-219, dez. 2003.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v.1. ed.1. Maringá: EDUEM, 2005, p 27-79.

_____. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnósticos para propostas de intervenção. ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). **I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Anais... Florianópolis, UFSC, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIVOVAR, Altair. O parlamento das gralhas. In: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, nº 20, 2002, p. 87 – 105.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

RYAN, Maria Aparecida. **Conjugação dos verbos em português**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1974.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia na Formação do Educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores associados, 1993.

SILVA, Ana Cláudia et. al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H. e MICHELETTI, G. (orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Luciana Brandão. A escrita em questão: concepções teóricas e sala de aula. In: **XIV SEMINÁRIO DO GEL** (1996). *Anais...* Campinas, 1997.

SILVA, Virginia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNA, Carlos Roberto. Resolução de problemas. In: Futuro Congressos e Eventos. (Org.). **Temas em Educação I** - Livro das Jornadas 2002. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2002, v. , p. 401-410.

ANEXOS

ANEXO A

FOLHAS 1

Conteúdo da Disciplina: INTERTEXTUALIDADE

Título: Na produção de texto nada se cria tudo se copia!

Relacionado às disciplinas : 1) História 2) Química

Palavras-chave: intertextualidade, leitura, compreensão, criatividade, plágio

Problema mobilizador :

Como dizia Lavoisier: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.” Já na produção de texto nada se cria, tudo se copia. Será esta uma afirmação verdadeira? Plagiamos os textos que lemos ou ouvimos?

Desenvolvimento:

É consenso que as pessoas se comunicam através de textos (orais ou escritos), mas imagine se lhe dissessem que esses textos, encontrados na Internet, nas revistas, ou até mesmo em nosso convívio diário, podem parecer inéditos, porém já foram usados por outras pessoas?

Você pode até imaginar que isso caracterize falta de criatividade, imaginação, incapacidade de se produzir algo verdadeiramente novo, e até mesmo plágio, mas, na maioria das vezes estamos diante do fenômeno chamado de intertextualidade, ou seja, da mesma forma que nós interagimos com as demais pessoas, isso também acontece com os textos, sejam eles verbais ou não-verbais.

Os autores, consagrados ou não, utilizam tal artifício, não como forma de poupar reflexão, mas sim como um recurso enriquecedor para suas criações, uma vez que só se pode realizar o processo de intertextualidade quando se lê freqüentemente (diversidade de leituras), se tem um objetivo (sabe-se exatamente o que pretende fazer com a informação utilizada do texto original) e, principalmente, se tem criatividade, tais aspectos demonstram conhecimento e inteligência . Além disso, algumas vezes a intertextualidade acontece de forma involuntária, ou seja, a partir do que lemos, ouvimos ou vemos em nosso dia-a-dia formamos uma opinião ou um conceito sobre determinado assunto e o reproduzimos depois, sem nos darmos conta de que aquilo já foi dito anteriormente, ou seja, estamos produzindo um intertexto.

Muito bem, se a intertextualidade é um recurso que enriquece o texto, qual seria o papel do leitor, ou seja, seu papel diante disso?

Tenho certeza de que você respondeu que para ser um bom leitor é preciso estar atento para descobrir a intertextualidade que permeia as produções (orais ou escritas) com as quais você interage, mas muito mais importante que isso é perceber a relação de sentido que se pretende quando um autor se utiliza de outro texto para complementar o seu. Seria esta uma forma de plágio? Converse sobre isso com seus colegas de sala e com o professor para chegarem a alguma conclusão.

Assim, acredito já estar claro que a intertextualidade é a relação que se estabelece entre dois ou mais textos, quando um faz referência a elementos existentes no outro, esses elementos podem ser os personagens, a estrutura, o assunto , entre outros. Então veremos como isso acontece na prática.

Ao estudarmos as Escolas literárias, a intertextualidade pode ser facilmente evidenciada, pois para entendermos os motivos que levaram o homem de tal época a escolher e escrever seus textos, precisamos saber em que contexto histórico esse homem estava inserido, assim, os textos informativos sobre as Escolas fazem um diálogo com a História, assim ocorre a intertextualidade. Que tal observar o trecho da Cantiga (tipo de poesia produzida pelos poetas do Trovadorismo) abaixo para confirmar o que acabou de ler:

“ (...) Conheço certo homem que perto sente
que sai a morte chegada certamente;
vede quem é e tende-o em mente;
eu, minha senhora.(...) (J.J. Nunes)

Você saberia dizer por que o eu-lírico (a voz do poema) chama sua amada de senhora? Que tal descobrir realizando uma pesquisa sobre o TROVADORISMO em livros de Português e Literatura do 1º ano.

Você vai descobrir que o TROVADORISMO, primeira manifestação literária da língua portuguesa, ocorreu no século XII , em plena Idade Média, época do feudalismo, ou seja, uma sociedade marcada pelo teocentrismo, valorização e submissão do homem perante à igreja que era a guardiã da verdade divina, além disso, a sociedade era caracterizada pela relação de vassalagem, ou seja, o senhor feudal (que era dono de terras, de origem nobre) garantia aos vassalos (pessoas empobrecidas ou pequenos proprietários de terra) o direito de permanecer no feudo, em troca eles cultivavam e defendiam as terras do senhor. Se quiser aprofundar o assunto você pode consultar o professor de História.

Tais fatos são claramente explorados nas cantigas escritas na época, especialmente, as cantigas de amor, em que um homem declara seu amor a uma jovem nobre, portanto inacessível, e se coloca na posição de submissão perante ela, exatamente como de um vassalo perante seu senhor feudal. E por isso a chama de senhora. Para ler outras cantigas interessantes é só pesquisar em livros de Literatura Portuguesa.

Assim a intertextualidade é evidenciada quando os fatos históricos presentes em livros, documentos, são retomados para explicar a cantiga, ou seja, há um diálogo entre o texto histórico e o literário.

A questão da submissão masculina, ainda hoje, tem aparecido nas canções populares, mostrando a riqueza da intertextualidade na produção textual, por exemplo, você já deve ter ouvido a música que diz:

“ É o amor que mexe com minha cabeça
E me deixa assim
Me faz só pensar em você
E esquecer de mim”
(Cantada por Zezé de Camargo e Luciano)

“ Ela é demais
Quando beija a minha boca e se entrega inteira
Ela é demais”
(Cantada por Rick e Renner)

“ Vem cá Luísa
Me dá tua mão
O teu desejo
É sempre o meu desejo” (Cantada por Tom Jobim)

Os exemplos acima nos reporta a um eu-lírico masculino que declara seu amor a uma mulher de tão grande importância em sua vida, que remete a idéia do senhor das cantigas trovadorescas, ou seja, os textos acima conversam com os textos antigos, no que se refere a utilização do eu-lírico masculino e também a exaltação da figura feminina.

Imagine que outro dia encontrei um livro que falava de um tal de lobo mau que perseguia uma menina medrosa chamada de Chapeuzinho Amarelo! E ainda imagine que vi numa propaganda uma menina de chapéu vermelho, carregando uma cesta na mão,

passando por um bosque, porém, um bosque em que todas as árvores tinham sido cortadas. Esses dois fatos o fazem lembrar de alguma outra história?

É claro que sim, são exemplos de textos que utilizaram a intertextualidade para enriquecer suas produções, o primeiro trata-se do livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda e o segundo trata-se de uma propaganda do Greenpeace, ou seja, ONG que defende a preservação da natureza. Procure o livro na biblioteca de sua escola, você vai adorar. (ABAURRE, PONTARA e FADEL, 2003)

Já que estamos falando em contos de fada, vamos exercitar. A atividade consiste no seguinte, vocês podem se organizar em grupos de três alunos, posteriormente assistirem ao filme *Shrek 2* e anotarem todos os exemplos de intertextualidade presentes no filme, sejam personagens, músicas, cenas, que vocês se recordem de tê-los visto em outros textos, filmes, entre outros. Tragam as anotações para a sala e faremos uma discussão coletiva para analisarmos as diferentes informações encontradas pelos grupos. Depois da discussão, produza um texto comentando os exemplos de intertextualidade presentes no filme e qual o grau de importância destas para a compreensão do mesmo. Fazer em folha separada para entregar. Se gostar da atividade, pode assistir também ao filme *Todo mundo em Pânico*, em que a intertextualidade é utilizada para a criação do humor no filme.

Imagine você que a intertextualidade pode aparecer em diversas e variadas situações, até mesmo em matérias bem diferentes da Língua Portuguesa, como em Química por exemplo. Neste caso a intertextualidade é utilizada como ferramenta para o professor explicar seu conteúdo, ou seja, este cria um intertexto, para se fazer entender, seu texto é enriquecido com elementos textuais de outros conteúdos e disciplina.

Por exemplo, para se analisar se uma solução é ácida, básica ou neutra é preciso recorrer à aplicação das propriedades dos logaritmos decimais (conteúdo registrado em livros de matemática), ou seja, é preciso criar um intertexto para que você possa compreender um conteúdo de Química. É como se o professor abrisse um parêntese em seu texto explicativo e inserisse um trecho do texto matemático que fale das propriedades dos logaritmos decimais). Veja as propriedades e o exemplo:

$$1^a) \log n^a = n \log a$$

$$2^a) \log(a.b) = \log a + \log b$$

Assim para determinar o Ph de uma solução cuja $[H_3O^{1+}]$ sendo 10^{-3} mol/L e dado $\log 10=1$, aplicar-se-ia a primeira propriedade matemática:

$$pH = -\log [H_3O^{1+}]$$

$$pH = -\log 10^{-3}$$

$$pH = -3 (-\log 10)$$

$$pH = -3 (-1)$$

$$pH = 3$$

Assim teríamos um $pH < 7$, portanto uma solução ácida.

Que tal voltarmos à língua portuguesa, vamos dividir a sala em grupos de 5 alunos e cada grupo ficará responsável por pesquisar e trazer para a sala exemplos de intertextualidade presentes em: filmes, músicas, textos, propagandas impressas, propagandas de televisão, obras de arte. Elencar exemplos e trazer para apresentação e análise em classe.

Depois que analisamos os exemplos trazidos, vamos realizar a seguinte atividade: a sala irá se organizar em duplas, estas realizarão a leitura de contos de fadas diversos, ofertados pela biblioteca da escola, a fim de recordarem as histórias, posteriormente, produzirão um texto utilizando fatos, personagens, frases presentes nos contos de fada nas novas histórias, ou seja, produzirão um texto inédito com várias passagens de intertextualidade. Depois do texto produzido, faremos a troca entre as duplas para que se realize a correção dos textos e a identificação do processo de intertextualidade realizado.

Que tal lermos os textos abaixo e identificarmos exemplos e interpretações da intertextualidade neles presentes:

a) “Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá” (Gonçalves dias)

“ Eu quero ouvir na laranjeira, à tarde,
cantar o sabiá!” (Casimiro de Abreu)

“ Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar” (Oswald de Andrade)

“Minha terra não tem palmeiras” (Mário Quintana)

b) Bom conselho

“ Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado , quem espera nunca alcança(...)”
(Chico Buarque)

c)“ Quando nasci um anjo torto
Desses que vivem na sombra
Disse: Vai Carlos! Ser gauche na vida”
(Carlos Drummond de Andrade)

“ Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim(...)
(Chico Buarque)

d)



Agora você vai pesquisar poemas que falem de um tema que chame sua atenção, traga-os para a sala, posteriormente você escreverá um poema sobre o mesmo assunto utilizando elementos, passagens dos poemas que você selecionou, mas cuidado, lembre-se de que o diálogo entre os textos tem um motivo, não se perca ao realizá-lo.

Que tal voltarmos à pergunta inicial, agora você tem subsídios para respondê-la: Será que somos influenciados pelos textos que conhecemos e exercitamos a intertextualidade ou estamos “roubando” as idéias alheias e praticando o plágio?

Referências:

1. ABAURRE, PONTARA e FADEL, Maria Luíza, Marcela Nogueira e Tatiana. Português: língua e literatura. 2ªed.- São Paulo: Moderna, 2003 .
2. BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo : Cultrix, 1968.
3. KOCH , Ingedore . A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1996.
4. NICOLA, CAVALLETE e TERRA, José de, Floriana Toscano e Ernani. Português para o ensino médio. São Paulo: Scipione, 2002.
5. PLATÃO, Francisco Savioli. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1991.
6. Filme “SHREK 2” (2004, Inglaterra , Andrew adamson, Kelly Asbury e Conrad Veron)
7. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1996.

PARECER DO NÚCLEO REGIONAL

Prezado(a) Professor(a)

Você está recebendo o Folhas que produziu na 2ª fase (na escola e também por e-mail), juntamente com um Parecer da Comissão de Validadores do NRE. Caso haja necessidade de adequações, deve ser reenviado no portal dia-a-dia educação e cópia impressa ao NRE, até o dia **30/03/06**. Caso você não consiga cumprir o prazo de adequação, poderá inscrever seu Folhas na próxima fase.

Informamos que seu trabalho somente será encaminhado ao DEM, para a última instância de validação, após as adequações, a fim de que possa ser certificado e divulgado no Portal da Educação.

Parabenizamos a sua iniciativa de participação neste Projeto Folhas. São atitudes como essas que demonstram o compromisso com a Educação, valorizando o ensino-aprendizagem.

Atenciosamente,

Título do Folhas: Na produção de texto nada se cria tudo se copia!

1. Problema

O problema apresenta relação com o conteúdo desenvolvido estando adequado aos alunos do ensino médio.

Durante o desenvolvimento do texto, o problema discorre de maneira clara e organizada, facilitando a construção do conhecimento.

Alterações/Sugestões

Não se deve esquecer que o problema mobilizador deve ser caracterizado pela provocação, cujo objetivo é levar o aluno a construção de uma resposta ou de uma ação que o leve a esta resposta. Dessa forma, ao final da frase criada: Como dizia Lavoisier: “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.” já na produção de texto nada se cria tudo se copia! Pode-se completá-la ou finalizá-la com uma pergunta que levará o aluno/leitor a se perguntar: será que é mesmo assim, em todos os textos predomina a cópia, até onde há plágio? ou alguma frase que o remeta ao questionamento, dúvida.

2. Desenvolvimento do Texto

Os conteúdos propostos estão contemplados nos currículos das disciplinas. O desenvolvimento do tema proposto está adequado para os alunos do ensino médio e as idéias apresentadas no desenvolvimento do texto apresentam uma linguagem clara, coerência e disposição lógica.

Não há presença de preconceitos ou indicativos de privilégios étnico-político-social ou ainda propagandas mercadológicas de qualquer espécie.

Alterações/Sugestões

- Verificar a pontuação ou a construção da frase no 1º parágrafo, pois aparentemente não faz muito sentido. (Imagine você que todos os textos com os quais temos contato, seja na escola, seja na Internet, seja em revistas, entre outros, pode parecer inédito, porém baseado em algo escrito anteriormente?)
- Com relação à forma de abordagem, é preciso lembrar que o objetivo principal do Folhas é levar o aluno/leitor a construir o conhecimento de forma gradativa, participando de um

processo de reflexão que possibilite o aprimoramento de conceitos já adquiridos anteriormente e ainda, o contato com novos conceitos que implementarão os antigos.

- Uma das propostas do Folhas é que ele seja construído de maneira a provocar o aluno/leitor levando-o a reflexões e constante busca. Dessa forma, o desenvolvimento do texto não deve apresentar parágrafos demasiadamente longos, com textos meramente explicativos. Frases curtas facilitam a leitura e a compreensão do texto, possibilitam a reflexão e tornam a leitura menos cansativa.
- Com relação a disciplina de química - além de tratar o conteúdo na ótica da sua disciplina, deve ser explicitado como a outra disciplina trata o objeto de estudo contemplado. Como a intertextualidade está presente na química? Não é necessário aprofundar-se no conteúdo das demais disciplinas, mas mostrar ao aluno/leitor sua relação com a disciplina.

Relacionar o tema de maneira interdisciplinar não significa apenas mencioná-lo, como foi apresentado.

- Para implementar o trabalho, pode-se utilizar ilustrações no decorrer do texto. Uma proposta enriquecedora é levar o aluno a pesquisar, como por exemplo: ao falar sobre o trovadorismo, indique sítios na internet ou ainda livros didáticos (disponíveis na escola) onde o aluno/leitor possa buscar as respostas ou apenas aprofundar seus conhecimentos. A indicação para pesquisas é um recurso que pode ser utilizado durante todo o desenvolvimento do texto.
- O conteúdo apresentou aplicações e abordagens atuais desse conhecimento. Muito bem lembrado acerca do filme Shrek 2. Outro filme que pode ser utilizado é o *Todo Mundo em Pânico*.

3. Proposta de Atividades

OK. As atividades foram distribuídas ao longo do texto de forma a facilitar a compreensão do tema e a apropriação do conteúdo. As atividades possibilitam a pesquisa e contribuem para o aprofundamento do tema.

4. Referências

É necessário adequar as referências as regras básicas para apresentação do Folhas conforme manual de produção do Folhas (disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br).

5. Identificação

Consultar o manual de produção do Folhas e verificar:

- identificação;
- formatação do texto (fonte, parágrafos, etc);
- paginação;
- palavras-chave – verificar se a palavra **interdisciplinaridade** aparece no texto.

Vale a pena visitar:

<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-02.html>

PARECER DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO

Cara Professora:

Em primeiro lugar queremos agradecer sua participação no Projeto Folhas.

Lemos seu trabalho e estamos encaminhando o parecer, com o objetivo de sugerir algumas adequações e reformulações que entendemos necessárias, tanto em relação à finalidade do Folhas, ou seja, a de constituir material de apoio para estudantes e professores, quanto à possibilidade de formação continuada para autores e validadores.

Lembramos que a reformulação propiciará nova inscrição de seu trabalho, garantindo sua participação no projeto que busca avanços qualitativos para a educação pública do Paraná.

PROBLEMA INICIAL

O problema inicial apresenta assunto interessante e instiga o aluno/leitor a refletir e questionar sobre a originalidade das idéias que os textos apresentam.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DISCIPLINAR E ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA

O desenvolvimento teórico mostra ao interlocutor que os temas dos textos são retomadas de outros textos e possuem marcas do ambiente histórico-social-político da época que retratam. No entanto, sendo um material para ser trabalhado com o aluno, necessita que haja mais clareza na exploração de alguns conceitos.

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

As relações interdisciplinares ocorrem, mas de forma superficial, necessitam de mais profundidade.

ATIVIDADES

As atividades são pertinentes, porém faltou, aos encaminhamentos, mais objetividade para realmente instigar o aluno a desenvolvê-las.

REFERÊNCIAS

Rever Manual (destaques em negrito).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professora, o assunto do seu Folhas é muito interessante e merece publicação. Após os ajustes, poderá inscrevê-lo nesta nova fase do Projeto.

Comissão de Validação do Departamento de Ensino Médio
Equipe de Língua Portuguesa/Literatura

ANEXO B

FOLHAS 2

Conteúdo da disciplina: Língua Portuguesa – Estrangeirismo

Título: Estrangeirismo: Globalização e Cultura

Relacionado às disciplinas: 1) Geografia 2) Inglês

Problema: Os estrangeirismos na Língua Portuguesa: ultraje da Língua ou enriquecimento desta?

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DISCIPLINAR

O português falado no Brasil apresenta um alto grau de diversidade e variabilidade, devido as diferenças sociais e regionais, principalmente. Existem no nosso país milhões de pessoas que não tem acesso à norma culta, empregada pelas de maior domínio cultural, e sendo a variedade empregada por este grupo, algo sem prestígio. Falamos uma só língua, mas com uma diversidade muito grande. Que diversidade são essas que existem em nossa língua? Você consegue citar alguns exemplos que ilustrem essas variações?

Quando aprendemos uma língua não descobrimos apenas seu sistema de signos. Aprendemos também que esses signos carregam significados culturais. Então seria interessante que após essa pesquisa feita, você analisasse o efeito semântico que essas palavras causam em certos contextos, ou seja, o efeito de significação que certas palavras possuem, como as utilizadas na publicidade, por exemplo; pois muitas pessoas consideram “sofisticado” e “elegante” empregar vocábulos importados mesmo havendo palavras equivalentes no Português.

Esta discussão a respeito do uso de estrangeirismo no Brasil foi tão questionada, que surgiu até uma Lei que regulamentava o uso dos estrangeirismos na mídia, é a Lei 1.676/99 do deputado federal Aldo Rebelo. Segundo o deputado, esse uso representava o desprezo do povo brasileiro por sua própria língua, condenando-a ao desaparecimento. E você, o que acha? Leia sobre este projeto de lei e manifeste também sua opinião.

Texto problematizado: Projeto de lei proíbe uso de estrangeirismos

Um projeto de lei, aprovado em março de 2001 na Câmara dos Deputados, restringe o uso de palavras estrangeiras e obriga o uso da língua portuguesa por brasileiros natos e naturalizados e pelos estrangeiros residentes no Brasil há mais de um ano. O projeto rege o ensino e a aprendizagem, o trabalho, as relações jurídicas, a expressão oral, escrita audiovisual e eletrônica oficial e nos eventos públicos nacionais, os meios de comunicação de massa, a publicidade de bens, produtos e serviços. Trata-se de um projeto de lei proposto pelo deputado Aldo Rebelo. Após a aprovação deste na Câmara, o projeto seguiu para o Senado. Se for aprovado pelos senadores, terá um ano para ser regulamentado.

Para promover, proteger e defender a língua portuguesa, o Art. 2º do Projeto de Lei determina que o poder público, com a colaboração da sociedade, deve melhorar as condições de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em todos os graus, níveis e modalidades da educação nacional. Além disso, deve incentivar o estudo e a pesquisa sobre os modos normativos e populares de expressão oral e escrita dos brasileiros, realizar campanhas e jogos educativos sobre o uso da Língua Portuguesa, incentivar o uso da Língua Portuguesa dentro e fora do Brasil, fomentar a participação do Brasil na Comunidade dos países de Língua Portuguesa e atualizar as normas do Formulário Ortográfico da Língua Portuguesa, para que sejam incluídos e aportuguesados vocábulos de língua estrangeiras.

No texto de apresentação do projeto aos seus pares no Congresso, intitulado “Culta, Bela e Ultrajada: um projeto em defesa da Língua Portuguesa”, Aldo Rebelo mostra sua intenção de “conscientizar a nação de que é preciso agir em prol da língua pátria, mas sem xenofobia ou intolerância de nenhuma espécie. É preciso agir com espírito de abertura e

criatividade para enfrentar com conhecimento, sensibilidade e altivez – a inevitável, e, claro, indesejável interpretação cultural que marca nosso tempo globalizante”.

O Projeto de Lei define como prática abusiva os casos em que a palavra ou expressão em língua estrangeira utilizada, tiver equivalente em Língua Portuguesa. Além disso, o projeto define como prática enganosa se a palavra ou expressão em língua estrangeira puder induzir qualquer pessoa a erro ou ilusão de qualquer espécie; a prática danosa ao patrimônio cultural se a palavra ou expressão em língua estrangeira puder descaracterizar qualquer elemento da cultura brasileira. (Rebello, 2001).

Agora tente refletir sobre essas questões:

- Você acha que a Língua Portuguesa é formada por palavras puramente portuguesas?
- Você concorda ou discorda com essa iniciativa do deputado de proteger e defender a Língua Portuguesa? Por quê?
- A que fato se deve a presença de tantos estrangeirismos em nossa língua?
- Quando o deputado sugere que certas palavras estrangeiras devam ser substituídas por outra de significados equivalentes em português, haveria exceções para palavras como pizza, shopping, ou outras muito utilizadas na área de informática como download, Word ou Windows?

Como sabemos, a língua oficial do Brasil foi trazida pra cá pelos portugueses, na época da colonização. Mas será que o português falado pelos brasileiros e pelos portugueses é o mesmo idioma? Para refletir sobre esta questão, leia atentamente alguns exemplos de frases que são faladas em Portugal.

- O jogador saiu carregado pelo campo, pois magoou seu joelho durante a partida.
- Comprei uma camisola azul para presentear meu pai.

Se você ouvisse alguém falando frases como essas, conseguiria compreender claramente o que estaria sendo comunicado? Em que sentido as palavras destacadas acima seriam empregadas aqui no Brasil? Diante de tais reflexões você acha que os portugueses e os brasileiros falam o mesmo idioma?

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO INTERDISCIPLINAR

Então vamos pensar na seguinte questão: se o mundo de hoje falasse uma só língua, que língua seria essa? Se você respondeu a Língua Inglesa é sinal que você percebe a presença dela em nosso cotidiano. Você consegue listar algumas palavras vindas do Inglês que estão fortemente presentes em nosso cotidiano? Tente se lembrar de palavras de origem inglesa que você escuta em seu dia a dia seja de uso comum como *bacon* até as mais sofisticadas como os usados em inúmeros desfiles de moda sobre a expressão *Fashion Week*. Pesquise em revistas, em especial nas propagandas e em diversos produtos que estão a venda nos supermercados, você pode reunir todo o material coletado e tirar as dúvidas referentes ao vocabulário de Inglês com o professor dessa área.

Nas aulas de Geografia, você deve ter visto algo a respeito da Globalização ou sobre o comércio no século XXI, não é? Mas o que tudo isso tem a ver com a linguagem? A partir da leitura do texto a seguir, conheceremos um pouco sobre as questões que interferem no consumo, no trabalho e nas relações sociais e entenderemos o porquê do mundo estar “tão pequeno” hoje em dia.

Seria muito interessante se você pudesse também identificar outros vocábulos advindos de outros países e que fazem parte de nosso vocabulário. Por exemplo, você sabia que a palavra *abajur* é de origem francesa? Você descobrirá que nossa Língua possui muitas outras palavras estrangeiras e de lugares surpreendentes, então para isso, tenha o auxílio de um mapa-mundi.

Texto: Pequeno Mundo Global – Eric Hobsbawn

Parece-me indiscutível que a principal característica da década final do século XX foi a globalização da economia. Na verdade dois estudiosos desse fenômeno, Daniel Yergin e

Joseph Stanielaw, sugeriram substituir o desgastado termo “globalização” por “globalidade”. Com isso, queriam deixar claro que o processo chegou ao fim e que o resultado está aí, entre nós como algo definitivo. O senhor acredita que o mundo tornou-se uma entidade global, uma unidade econômica?

Não, não creio. Sem dúvidas vivemos em uma economia mais globalizada do que há trinta anos, mas podemos afirmar com a mesma convicção que estaremos mais globalizados em 2050 e muito mais ainda em 2100. A globalização não é resultado de apenas uma ação, como ligar a luz ou dar partida no carro. Ela é um processo histórico que, embora tenha sido acelerado nos últimos dez anos, reflete uma transformação incessante. Não é nada evidente, portanto em que momento podemos dizer que este processo chegou ao fim e pode ser considerado encerrado. Isso se deve, sobretudo ao fato de que sua essência é a expansão, num planeta que, por sua própria natureza, é marcado pela diversidade, em termos tanto geográficos e climáticos, como históricos. Essa realidade impõe restrições à unificação de todo planeta. Porém, ninguém discute que a globalização, em especial no campo da economia, avançou de maneira tão espetacular que hoje não se pode mais falar de uma divisão internacional do mercado de trabalho, tal como se fazia na década de 1970.

(Eric Hobsbawm.2000.p.69-70)

Questão que você pode discutir em grupo sobre este texto:

- O autor aponta que a atual divisão internacional do trabalho é diferente da que existia na década de 1970, em que consiste essa diferença?
- Na sua opinião, por que os países se organizaram em blocos econômicos?
- A globalização da economia e a formação de blocos econômicos são processos que levam as mesmas consequências? Por quê?
- Cite aspectos sociais e econômicos que o processo da globalização tem acarretado.

Pois bem, agora você já deve estar apto a pensar sobre a questão: *“Por que incorporamos ao nosso vocabulário palavras de outro idioma, principalmente com relação a produtos vindos de outros países?”*

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO CONTEMPORÂNEO

Será que os estrangeirismos alteram a estrutura da Língua, ou contribui para seu enriquecimento? E então, você agora é capaz de responder essa pergunta com segurança? Junte-se a um amigo e tente responder a esta questão. Procure relacionar sua resposta com esta frase: *“O Office-boy flertava com a baby-sitter no hall do shopping center”*. Que tal você responder a esta pergunta em forma dissertativa, argumente com seu colega a respeito e utiliza-se dos argumentos e conclusões que você chegou no decorrer do trabalho. Depois que tal trocar os textos com outros colegas, assim você conhecerá diferentes opiniões.

Sugiro que você leia também um livro do autor Lima Barreto, chamado *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, fazendo um paralelo com tudo aquilo que vimos. O protagonista desta obra, major Policarpo Quaresma, é um nacionalista e ufanista de seu país, no caso o Brasil. Mas logo fica sabendo das “reformas radicais” por que vem passando o seu espírito, no sentido de colocar em prática os seus ideais patrióticos. Então pensa em varias maneiras de lutar pelos costumes patrióticos do nosso país: tenta aprender violão e modinhas, com Ricardo Coração dos Outros; dedica-se ao folclore e toma parte na brincadeira do Tangelomango, com crianças, numa festa em casa de Gal. Finalmente, passa a imitar os usos e costumes dos índios, os únicos “brasileiros legítimos”.

Mas lembre-se: sempre que um texto fizer você lembrar de outros que tenha lido, procure perceber quais são as semelhanças entre eles, ou seja, de que maneira estes textos estão dialogando, e pense naquilo que se refere ao nosso país.

REFERÊNCIAS:

- BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. 3 ed. São Paulo: FTD, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: 1997.
- CASTELLAR, Sonia, MAESTRO, Valter. **Geografia**. 2 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002
- FERRARI, Mariza, RUBIN, Sarah G. **Inglês – de olho no mundo do trabalho**. 1 ed. Volume único para o ensino médio. Editora Scipione, 2003.
- HOSBAWM, Eric. **O novo século**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.as
- MOREIRA, Igor. **O espaço geográfico**. Geografia geral e do Brasil. 47 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- REBELO, A. **Linguagem Cultura e Transformação**: a globalização da língua. Revista eletrônica da SBPC/Labjor, publicado em 10/08/2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling09.htm> , acessado em 27/08/05.
- REVISTA NOVA ESCOLA**. São Paulo: Editora Abril. Janeiro/Fevereiro 2003. Edição nº 159.

PARECER DO NÚCLEO REGIONAL

Prezada Professora,

Você está recebendo o Folhas que produziu na 2ª fase (na escola e também por e-mail), juntamente com um Parecer da Comissão de Validadores do NRE. Caso haja necessidade de adequações, deve ser reenviado no portal dia-a-dia educação e cópia impressa ao NRE, até o dia **30/03/06**. Caso você não consiga cumprir o prazo de adequação, poderá inscrever seu Folhas na próxima fase.

Informamos que seu trabalho somente será encaminhado ao DEM, para a última instância de validação, após as adequações, a fim de que possa ser certificado e divulgado no Portal da Educação.

Parabenizamos a sua iniciativa de participação neste Projeto Folhas. São atitudes como essas que demonstram o compromisso com a Educação, valorizando o ensino-aprendizagem.

Atenciosamente.

VALIDADOR 1 – LÍNGUA PORTUGUESA

O tema é mobilizador e pertinente aos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Houve uma trajetória do problema durante o desenvolvimento de todo texto. O problema lançado faz parte do dia-a-dia dos educandos, sendo estes os maiores usuários de vocábulos estrangeiros, gírias, expressões ou palavras criadas por eles mesmos.

O conteúdo proposto pelo folhas está relacionado ao estruturante do currículo da disciplina de Língua Portuguesa. Foi abordado de forma motivadora, pois leva o aluno a refletir o uso de palavras estrangeiras em sua língua materna; além de ser um tema atual e muito usado pelos alunos. O conteúdo interage com as disciplinas de geografia e Inglês; ajuda o aluno a entender termos e expressões em outro idioma e também entender melhor o que é globalização.

Sob meu parecer este folhas está bem elaborado e atende parcialmente os critérios preestabelecidos pois há necessidade de mais atividades, tais como: o próprio aluno busque e/ou pesquise palavras estrangeiras, país de origem destas palavras, localização, etc.

RECOMENDAÇÕES:

p.3 – no final do primeiro parágrafo retirar a fonte, que está incorreta e, acrescentar entre parênteses (Rebelo, 2001);

p.4 – no terceiro parágrafo constam dois autores que não estão citados nas referências;

p.5 – a citação está incorreta, deve-se corrigir colocando (AUTOR, ano, p.) e o autor referido não consta nas referências;

p.6 – acrescentar referencias dos autores das páginas 3, 4 e 5 e substituir a referência sobre o site da internet que está errada pela que se segue:

Site: Citação correta:

REBELO, A. – *Linguagem, cultura e transformação: a globalização da língua*. Revista eletrônica da SBPC/Labjor, publicado em 10/08/2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling09.htm>, acessado em 27/08/05.

PARECER DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO

O Folhas foi validado e publicado na *Internet*.

Comentário postado no site www.diadiaeducacao.pr.gov.br referente ao Folhas *Estrangeirismo: Globalização e Cultura*

28/02/2007 - Interessante o conteúdo específico e a problemática que ele engendra. Contudo é necessário reescrever a parte introdutória pois a construção formal está falha e há problemas de clareza no primeiro parágrafo. Quanto às atividades propostas considero-as relevantes, entretanto há de se tomar certo cuidado com o conceito de Estrangeirismo e Importação lingüística. Ainda explorar o aspecto vivo de constituição de uma língua e considerar mais profundamente o conteúdo ideológico subjacente ao discurso.

ANEXO C

FOLHAS 3

Título: A Linguagem é uma roupa

Relacionado às disciplinas:

1. História 2. Geografia

Palavras chave: linguagem - variações lingüísticas – nível culto – nível coloquial
história da língua portuguesa

Problema - Analise a linguagem utilizada neste texto:

Um paulista que foi passear em Pernambuco escutou a seguinte fala e ficou sem entender nada:



Fonte: desenhos do arquivo pessoal de Maria Aparecida Barbosa Biasão

VOCÊ CONSEGUE ENTENDÊ-LA? A LINGUAGEM UTILIZADA NESSA FALA ESTÁ CORRETA OU ERRADA? E VOCÊ, O QUE PENSA DISSO?

Antes de nos posicionarmos quanto a esta questão, é necessário que tenhamos alguns conhecimentos sobre uma ciência, denominada Lingüística. Segundo os lingüistas, ela é a ciência da linguagem e, em particular, da linguagem articulada.

Segundo essa ciência, **Linguagem** é todo sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação, como por exemplo: a mímica de surdos-mudos e estrangeiros que não sabem a língua de um país, os sinais de trânsito, dentre outros. A Lingüística, porém interessa-se pela linguagem que se exterioriza pela palavra humana, que seja fruto de uma atividade mental superior e criadora.

Através da Lingüística poderemos compreender melhor a questão proposta no nosso problema. Vamos entender o que ela nos diz sobre as variações lingüísticas, e que variações são próprias da linguagem, mas antes é interessante conhecer um pouco da origem e a história da nossa língua materna, em vista disso é importante saber que ela também é variante de uma língua: o Latim vulgar, que foi muito usada na antigüidade em toda península ibérica, onde atualmente estão localizados os países: Portugal e Espanha.
ORIGEM E HISTÓRIA DA LINGUA PORTUGUESA

Precisamos fazer uma breve viagem no tempo para saber como Portugal surgiu. Este país fazia parte de dois condados, cada um deles pertencentes a uma província romana diferente: um ligado ao Reino de Leão e Castela, chamado de Portucale, que foi dada como dote ao Conde Henrique de Borgonha no ano de 1096, pelo casamento com a princesa D. Tareja, pelo fato dele ter ajudado o rei Afonso VI de Leão e Castela a vencer os árabes e expulsá-los do sul da península Ibérica. Havia também o condado de Coimbra, na antiga província da Lusitânia. Com a união desses dois condados surgiu o que viria a ser a nacionalidade portuguesa. No ano de 1143, no início da Idade Média, o condado portugalense tornou-se oficialmente independente, vindo a constituir Portugal. Você pode confirmar esses dados no site: (www.diario.donordeste.globo.com/2000/05/29/05.052.htm).

E, segundo Faraco e Moura (2000, pg 34 e 35), vamos conhecer um pouco sobre a história da nossa língua portuguesa:

O português, língua oficial do Brasil, originou-se do Latim, falado pelos latinos, um povo que habitava o Lácio, região central da Itália.

Roma capital do Império Romano, ao longo dos séculos foi dominando as cidades mais importantes da Itália e já no séc. III a. C. tinha sob sua posse quase todo o território italiano.

O povo dominador sempre impõe sua cultura - e, portanto, sua língua - ao povo subjugado. Com os romanos não foi diferente: impuseram o latim a todos os povos por eles conquistados.

Da Itália, os exércitos romanos espalharam-se por toda a Europa, pela Ásia e África. O latim passou a predominar sobre a língua dos povos que habitavam essas regiões. No séc. II a. C. Roma podia ser considerada como a capital do mundo, e o latim, como a língua oficial do Império Romano.

Em 218 a. C., os romanos invadiram a península Ibérica, onde fica Portugal. De lá expulsaram os invasores cartagineses para impedi-los de chegar a Roma. Derrotados os cartagineses, os romanos dominaram a península, impondo-lhe sua cultura e sua língua. O latim misturando com as línguas locais, começa a sofrer diferenciação de uma região para outra e até mesmo de cidade para cidade.

Por volta do séc. VII ou VIII, havia diversas línguas originárias do latim, hoje conhecidas em seu conjunto como línguas **românicas** ou **neolatinas**. Portanto, essas línguas surgiram da fusão entre a cultura dos romanos e dos povos conquistados, originando dialetos, ou seja variedades regionais ou sociais de uma língua. Um desses dialetos era o galego-português, falado na região onde hoje fica Portugal, que foi praticado até o séc. XIV.

Em 1729. D. Dinis, rei de Portugal, proclama o português língua oficial do país abolindo o latim dos textos jurídicos e oficiais. Mas somente a partir do séc. XIV é que se pode falar na existência de uma língua portuguesa com características próprias, diferente do galego. No séc. XIV surge a prosa literária em português. O livro que registrou primeiro essa língua foi o *Livro das linhagens, de D. Pedro*, rei de Portugal. Já a primeira gramática portuguesa só surgiria em 1546, escrita por Fernão de Oliveira. FARACO e MOURA, (2000 p. 34 e 35).

Com a expansão marítima, durante o período das Grandes Navegações (1497 – 1498), em que Portugal expandiu seu poderio pelo mundo, levando a sua cultura e a língua portuguesa a quase todos os continentes: à América, à África, à Ásia e à Oceania. Foi, também, dessa mesma forma que a língua portuguesa chegou ao Brasil, oficialmente em 1500, com as caravelas de Pedro Álvares Cabral.

A Carta do Descobrimento, de Pero Vaz de Caminha, foi o meio de comunicação que levou notícias ao rei de Portugal e descreveu as terras recém descobertas. Tornou-se o

primeiro documento em língua portuguesa que reportou sobre o Brasil. Vamos conhecer um pequeno trecho dessa carta:

Esta terra, senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste ponto temos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem ao longo do mar, em algumas partes, grandes barreiras, algumas vermelhas, outras brancas; e a terra por cima é toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é tudo praia redonda, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque a estender d'olhos não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela até agora não pudemos saber que haja ouro, nem prata, em coisa alguma de metal ou ferro; nem o vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre-Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

As águas são muitas e infindas. E em tal maneira é grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar. (Trecho da carta de Caminha)

In Douglas Tufano, (1999, pg. 60 e 61)

Portanto, dessa forma, em cada um desses rincões onde a língua portuguesa foi deixada, ela já começa a sofrer variações lingüísticas através da incorporação da cultura e do vocabulário dos povos que ali habitavam, mesmo porque, também, ela é um organismo vivo que se modifica no espaço ao longo do tempo, incorporando palavras novas para expressar conceitos novos ao tempo em que outras entram em desuso, sendo substituídas.

SUGESTÃO DE LEITURA – Leia o livro “A carta de Pero Vaz de Caminha”, de Douglas Tufano(1999) e sinta o privilégio de ler o original da carta de descobrimento do Brasil, além dos comentários e notas do autor.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

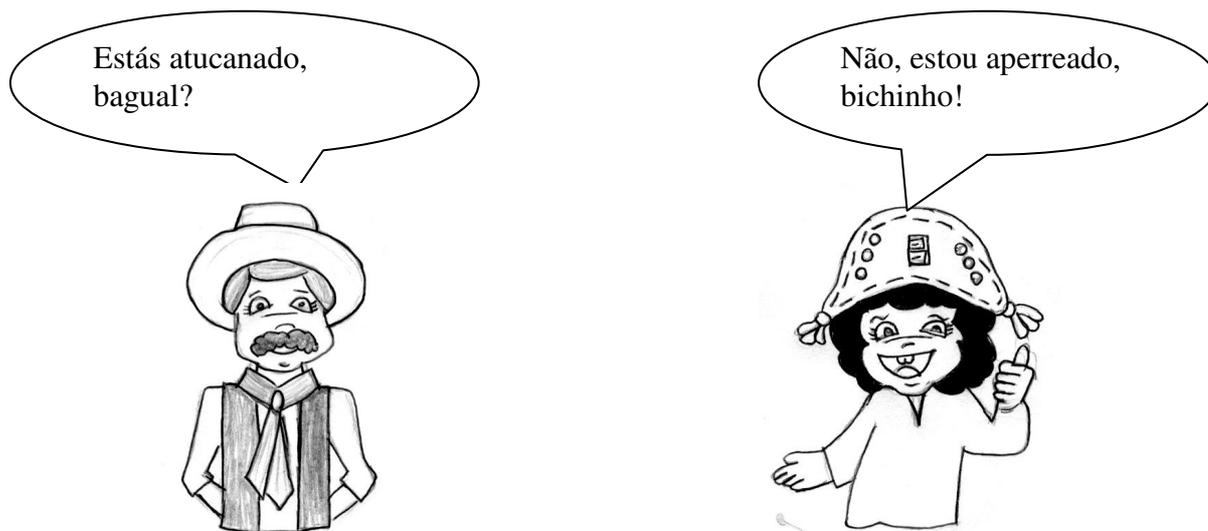
O Português é a língua oficial, de Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, o Timor Leste, que fica na Oceania, que mesmo após longa luta armada com a Indonésia, que quase conseguiu arrancá-lo do mapa. Mesmo assim, o Timor Leste conquistou sua independência e fez a opção pela Língua Portuguesa, como a língua oficial do país.

ATIVIDADES:

1. Pesquise em livros ou localize na Internet no sítio eletrônico do exército, um mapa Mundi e nele identifique os países onde o Português é língua oficial:
2. Você conhece alguma expressões idiomáticas ou gírias que são próprias desses países?
3. Pesquise notícias desses países, leve para a sala de aula e comente com seus colegas.

Como você identificou, observando no mapa mundi, como sugerimos que a língua portuguesa está presente em vários países de diversos continentes. E em cada um desses países ou em regiões dentro desses países, ela sofreu e sofre variações. Por exemplo, em um país de dimensões continentais, como é o caso do nosso Brasil, a Língua Portuguesa

tem muitas variações do modo como as pessoas se expressam, nessa língua em cada região. Esse Brasil de mil linguagens, cria e também extingue rapidamente seus vocábulos, expressões idiomáticas e gírias que nem sempre têm o mesmos significados nas diferentes regiões, sendo que alguns sequer chegam a se conhecidos em outras partes. E por isso que existem diversos falares: "o falar mineiro", "falar carioca", "falar paulista", "falar nordestino", "falar gaúcho", "o falar curitibano", dentre outros. Como exemplo, temos duas figuras folclóricas regionais: a figura do gaúcho e do nordestino, com seus falares, que têm o mesmo significado: atucanado e aperreado significando: aborrecido, oprimido; bagual (pessoa arisca) e bichinho são formas de tratamento cordiais, dadas geralmente à pessoas íntimas.



Fonte: desenhos do arquivo pessoal de Maria Aparecida Barbosa Biasão

Neste caso, dos falares do gaúcho e do nordestino, o que determina a variação lingüística é o fator geográfico. Há outros fatores que também determinam a variação lingüística: há também o grupo social, a idade, a escolaridade, assim como a situação em que se encontram os falantes, o contexto, e o tipo de relacionamento entre eles que podem determinar essas variações.

E fora do Brasil: um "falar lisboeta", um "falar angolano", dentre outros, que se pode perceber pelo sotaque e pelo emprego de um vocabulário típico de cada região.

Como exemplo: Conta-se que um brasileiro fora passear em Portugal e estava numa fila de um cinema em Lisboa para ver um filme quando um português baixinho que estava atrás dele disse:

- Que bicha enorme!

O brasileiro, que era alto e forte, custou a acreditar que estava sendo alvo de piadinhas de um cidadão português que mal o conhecia. Já ia engrossar, quando um brasileiro que o acompanhava e conhecia as variedades do idioma português, alertou:

-Liga não. Bicha aqui é fila.

Segundo os lingüistas, pessoas que estudam a língua, denominam essas variações em "Níveis de Linguagem" e podemos dividi-los basicamente em:

Nível coloquial - também chamado de popular, familiar que é a maneira informal de empregarmos a língua que falamos quando estamos em casa e com amigos;

Nível culto - também denominada norma culta, norma padrão, que é o modo de usar a língua de acordo com as normas gramaticais, consideradas oficiais no país.

Essas normas gramaticais baseiam-se na linguagem literária de escritores considerados modelos, como por exemplo, a obra do escritor português Luís Vaz de Camões; e dos

escritores brasileiros: Machado de Assis e José de Alencar. Pode-se dizer, também, que a linguagem utilizada pela imprensa, de um modo geral, também é considerada nível culto da linguagem. Contudo há muitos órgãos de comunicação que já estão escrevendo em desacordo com muitas regras da gramática tradicional, portanto mais próxima do português falado. Como, por exemplo, “A Lua me disse”, título da mais recente novela, da rede Globo de televisão. Em que, neste caso de acordo com a tradição gramatical, no nível culto da linguagem, deveria ser: “A Lua disse-me”.

E qual desses dois níveis é o melhor? Segundo a lingüística, depende da situação ou contexto em que a linguagem é utilizada. A linguagem verbal é uma forte arma que pode aproximar ou distanciar as pessoas. Donadio e Cardoso(1990, pg. 37 e 38), citam o exemplo:

Você fala com seu colega da classe da mesma forma como fala com o (a) diretor(a) da escola? Quando vai pedir alguma coisa a seu (ou sua) professor(a), fala como se estivesse dirigindo a sua mãe ou irmão? Elas dizem que isto se chama **adequação de linguagem**: adaptamos nosso falar para nos comunicarmos melhor. Segundo essas autoras, quanto mais níveis de linguagem conhecermos, mais fácil e eficiente será nossa comunicação. Conclui que não há um nível de fala melhor do que outro; há o nível mais adequado àquele determinado momento de comunicação. (Donadio e Cardoso,1990, p. 37 e 38)

OUTROS EXEMPLOS:

a) Com um amigo, você pode dizer:

- Ô cara, hoje é quarta-feira, tô afim de pegá uma "cessão mendigo". Cê sabe qual é o horário do busão pra mim não chegá atrasado no cinema e perdê a viagem?

Em outra situação, ou contexto, para perguntar a um senhor desconhecido, aquela maneira poderia ser inadequada. Com um senhor desconhecido, ficaria melhor:

- O senhor poderia me informar qual o horário do próximo ônibus? Hoje é quarta feira e o ingresso do cinema custa mais barato e se eu chegar atrasado perco a sessão.

b) “Se você chegasse em casa dizendo:

- **Mamãe, necessito dizer-lhe que estou assaz sedento.**”

Pensariam que você não está bem da cabeça. Soaria bem melhor nesse caso dizer:



“Manhê, tô com sede!!”

Fonte: desenho do arquivo pessoal de Maria Aparecida Barbosa Biasão

Portanto, é muito importante quando um falante consegue perceber qual é o nível de linguagem mais adequado a cada momento de sua vida. Quem conhecer o nível coloquial e o culto pode escolher qual deles pode usar no momento certo, sem tornar-se uma pessoa tida como exibida, pedante.

Segundo os autores Donadio e Cardoso (1990 p. 37 e 38) comentando sobre a linguagem:

“**E mais ou menos como uma roupa: temos aquela de todo dia, e uma especial para um dia de festa. Sacou?! Entendeu?!**”

Essas autoras compararam a linguagem a uma roupa, devemos conhecer o máximo de

variações e saber adequá-las ao receptor conforme o local. Portanto, assim como, para cada ocasião ou contexto é conveniente **vestir-se adequadamente**, também é conveniente, para que haja uma melhor comunicação, **adequar a fala** ao contexto.

ATIVIDADES:

1. Os versos abaixo pertencem a uma música. Observe como predomina o nível popular: Vamos Cantá-los? “**Samba do Arnesto**”, de Adoniram Barbosa e Alocin.

" O Arnesto nus convidô

Prum samba, ele mora no Brais

Nóis fumo num encontremu ninguém

Nós fiquemu cuma baita duma reiva

Da outra veiz nóis num vai mais

Nóis não semu tatu.

Noutro dia encontremu co' Arnesto

Qui pidiu disculpas mais nóis num aceitemu

Isso num si faiz Arnesto

Nóis num si importa

Mais Ocê devia tê ponhado um recado na porta."

(Esses Divinos Demônios da Garoa. São Bernardo do Campo, discos Copacabana, 1990.)

2. Depois de ouvir a música, experimente cantá-la usando a linguagem no nível culto.
3. Que você achou da transformação da música na língua culta? Ela ficou mais fácil de ser entoada ou perde a graça?

4. A linguagem utilizada nessa música é característica de qual região do Brasil?

5. Você conhece outras músicas, desses autores ou de outros, que utilizam a linguagem popular, como essa? Cite algumas.

A VARIAÇÃO SOCIAL

Os escritores procuram sempre escrever usando a língua padrão, através do narrador e a linguagem coloquial, na fala da personagem. O texto que apresentamos é o primeiro, que temos conhecimento, que é totalmente escrito na linguagem popular ou coloquial. Ele é um exemplo de variação social, pois reporta a linguagem dos jovens que vivem nas periferias das grandes cidades, expressando os conflitos existentes no interior dessa sociedade, cujo grupo social, demonstra não ter pleno conhecimento da língua padrão:

FELIZ NATAL, conto de Dalton Trevisan

Eu? Nove lances, eu? É mentira da moçada. Uma delas grávida? O que eu tenho são três assinados. Não sei dizer, não. Sempre que estou na rua, eu bebo. Um bagulho aí. Conhaque. Puxo um baseado, certo? Mais umas cervejas. Um caipirinhas, tudo misturado. Aí fico meio doidão. Nada pra fazer. Já fui servente e saí, ganhava pouco. Na batalha de outro e tal. Aí não arrumei. Pra casa da mãe eu não vou. Essa bruxa, muito mordida. Não sabe se cuida de tanto filho.

Orra vida, não tenho mais aonde ir. Que família me quer? Então fico na rua e tal. E fico zoando. Estou pra tudo. Pra morrer, pra matar. Certo? Muita deu sorte que não morreu. Um dia falei pra minha irmã: “Fiz umas artes aí e tal”. “Você fez pô?”, ela disse. “Que se dana, pô”. Mulher não tem pena. Tá ligadão? Mata o babaca de pouquinho. Mata quanta vez ela pode.

Da minha vida não sei. O que será e tal. Periga pintar cadeia? Serve de exemplo pra mim. Ou de maior maldade. É o que vier. Aí se um cabrão faz o mesmo? Garra uma de minha irmã, usou ela? No dia que eu encarasse o tipo, fatal.

Não falo pra ninguém, não. Vou e mato bem morto. Certo? Aí volto pra rua e tal. E fico zoando.

Uma moça? Foi sim. Teve essa fita. Andando num caminho sem gente, trombei com ela. Muito pirado. Aí aconteceu. Se estava de barriga? Não fiquei lá pra saber. Essa outra me conheceu? Acho que tem esse lance. Eu ia passando na estrada, ela vinha vindo. Pedi horas pra ela. Comecei a trocar uma idéia e tal. Feliz Natal, eu disse. Aí ela viu a faca: “Tá limpo. Num quero que me mata. Num quero e morrer”. Eu usei ela. Fiquei com ela e tal. Dentro dos conformes.

Com uma de menor? Nadinha a ver. Eu peguei e saí fora. Raiva de ninguém não. Neste mundo não tem amigo. Você tem de zoar mesmo. Essa droga de Natal. Quem é feliz, ô meu? Estou pra tudo. Um fumo aí. Mais um bagulho. E umas. E outras. Aí fico meio doidão. Lá vem uma dona e tal. Trocar uma idéia. Tá limpo?

(Dalton Trevisan, Veja, 25 de dezembro de 1996).

ATIVIDADES:

01. Você conhece todas as expressões utilizadas nesse texto: “Feliz Natal”? Quais outras expressões do mesmo gênero, com seus respectivos significados, são do seu conhecimento e utilizadas por você?
02. Faça uma pesquisa nos dicionários, reconhecidos como os melhores da Língua Portuguesa, e verifique se estas expressões já estão dicionarizadas.
03. Lendo o conto, identifique nele os elementos básicos de uma narrativa.

Relembrando:

O elementos da Narrativa são: 1. O que? O fato; 2. Onde? O espaço; 3. Quando? O tempo; 4. Quem? A personagem; 5. Foco Narrativo: primeira ou terceira pessoa; 6. Conflito e 7. Desfecho.

4. O que significa a violência para essa personagem? Você consegue identificar em qual grupo social ela estaria inserida?
5. O que significa o “Natal” para essa personagem?
6. Você já ouviu essas expressões em novelas e propagandas?
7. Faça uma pesquisa sobre o autor, sua biografia e estilo literário ao qual pertence.

Por tudo isso, Lingüística tem muita preocupação com a discriminação de algumas variedades lingüísticas, quando tratadas de modo preconceituoso. Essa ciência diz que é uma atitude anticientífica e quando isso ocorre, expressa os conflitos existentes no interior da sociedade. É importante que você, aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a forma padrão de oralidade mais formal, orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Portanto, é interessante que se dê ênfase a esse estudo, que é fundamental para que VOCÊ aluno tome ciência desse embasamento teórico e forme a uma “consciência lingüística”, deixando de ter preconceitos lingüísticos e aceitando os falares de cada região como sendo elementos pertencentes à cultura de cada grupo de falantes de uma determinada região. E não saindo por aí, criticando, corrigindo e envergonhando-se de seus pais, por exemplo, quando usam (por desconhecimento) a língua coloquial.

Quanto à linguagem utilizada no problema, ela é própria de Pernambuco e significa: **A mulher está solteira, mas continua namoradeira. Para espantar o mau olhado e o azar, dançou com o marido grisalho da vizinha magra.**

- ENTÃO, NÃO PRECISAMOS MAIS ESTUDAR GRAMÁTICA? -

A Gramática é uma disciplina que orienta e regula o uso da norma culta estabelecendo um padrão de escrita e de fala baseados em alguns critérios como, por exemplo, os textos dos escritores clássicos. Ela fornece um sistema de normas que dá

estrutura a uma língua, denominada língua padrão, também chamada de língua culta ou norma culta, como já definimos no decorrer desse trabalho.

Essa norma culta existe, e toda pessoa deve conhecê-la e usá-la nas situações formais em que houver necessidade. Assim, para falar e escrever com correção é necessário estudar a Gramática, pois quem a desconhece tem um acesso limitado a todo conhecimento científico, a todo um patrimônio cultural, em suma: ao saber acumulado da história da humanidade, que todos nós temos o dever de conhecê-lo. Da mesma forma, também tem acesso limitado às obras literárias de autores clássicos, artigos de jornal, teorias científicas e discursos políticos, dentre outros.

A gramática auxilia no domínio da modalidade social mais aceita, a Norma culta ou Norma Padrão. Praticando essa modalidade teremos condições de nos comunicar de forma eficaz com pessoas de qualquer grupo social e isto poderá auxiliar-nos muito em nossa vida. Contudo devemos fazer essa prática, com naturalidade e sem exibicionismo, usando a linguagem padrão no momento adequado, sem demonstrar preconceito lingüístico com quem a desconhece.

REFERÊNCIAS

- DONADIO, Mirian G. e CARDOSO, G. Eloisa - **Português - Projeto Alternativo a prática da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora do Brasil. 1990
- ADONIRAM BARBOSA E ALOCIN. Discos Copacabana, S. Bernardo do Campo Esses Divinos Demônios da Garoa (1990)
- TERRA, Ernani e NICOLA, José. **Português Ensino Médio - Vol. 01**. São Paulo: Scipione (2001)
- TUFANO, Douglas. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Editora Moderna.(1999).
- VEJA. Editora Abril. 1996. **Feliz Natal**. (25 de dezembro de 1996. p. 8)
- INTERNET:
WWW. diariodonordeste.globo.com/2000/05/29/050052. Acesso em 29 de maio de 2005.

PARECER DO NÚCLEO REGIONAL

TÍTULO: A LINGUAGEM É UMA ROUPA.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

CARA PROFESSORA

O seu Projeto Folhas passou pela comissão de validação deste NRE, que sugere as seguintes modificações:

Validador (3) – Língua Portuguesa

Sugiro que se coloque outra situação – problema, pois a apresentada se refere a regionalismo e não a níveis de linguagem. Poderiam ser acrescentadas imagens que contextualizassem o conteúdo para que desperte mais o interesse do aluno. Quanto à coerência no desenvolvimento das idéias e do raciocínio, a idéia principal é a de que a linguagem precisa ser adequada ao contexto de interação, porém no problema não é apresentada uma situação de comunicação de variedades da linguagem e sim uma situação de regionalismo, porque a forma do gaúcho falar é diferente do pernambucano. Sabemos que variedades lingüísticas são variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Será que não ficaria melhor se utilizasse uma situação em que aparecesse um exemplo de inadequação de linguagem a um contexto social ou cultural? Fazer correções gramaticais no texto. Sugiro também, que sejam acrescentadas mais imagens, pois este Folhas está com o texto denso e com certeza as imagens despertarão o aluno e auxiliarão a leitura e compreensão dos textos. Poderia-se melhorar a ênfase no transcorrer do texto, de que há a necessidade de aquisição da modalidade culta para uma constante melhoria da qualidade de vida do cidadão. Tendo em vista que no projeto são apresentados apenas três parágrafos com o título “Então, não precisamos mais estudar gramática?”, procure enumerar mais argumentos do por quê é necessário que o aluno aprenda melhor a modalidade culta, bem como se preocupe com a adequação dessa linguagem à situação social em que é solicitado o seu desempenho como falante. Uma outra sugestão é a de que se inclua um trecho da “Carta de Pero Vaz de Caminha” e que se analise a diferença de linguagem daquela época para a atual, através de alguns vocábulos. Explore também, a semântica para que os alunos melhorem seu desempenho na interpretação textual. Atualmente, constatamos que os alunos têm dificuldade para explorar significações de palavras. Como exemplo, podemos explorar a palavra “cessão” que foi utilizada no Folhas e pode ter significações diferentes em contextos diferentes. Inclua trechos de textos curtos retirados dos meios de comunicação em que se evidencie a variação da linguagem, conforme o público e a mensagem. Exemplo: há programas jornalísticos endereçados a adultos e há programas para as crianças. Peça que o aluno descreva as diferenças de linguagem. Proporcionar mais atividades interativas e troca de leituras dentro da sala de aula, como também, momentos de produção textual. Reveja as regras para citação bibliográfica de acordo com a ABNT.

Após a adequação, conforme orientações acima citadas, enviar o projeto reformulado on-line, via Portal dia-a-dia educação – Projeto Folhas – item acompanhe sua inscrição, **até o dia 31 de março de 2006**.

Parabenizamos você, professora, pela sua iniciativa em participar do Projeto Folhas. São atitudes como esta, que transformam o professor em pesquisador, que constróem conhecimentos e que fazem a grande diferença na educação.

29 de fevereiro de 2006

SEGUNDO PARECER DO NÚCLO REGIONAL

TÍTULO: A LINGUAGEM É UMA ROUPA.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

CARA PROFESSORA

Para adequar o seu Projeto Folhas de acordo com o Manual Folhas 2005, é necessário ainda alguns ajustes, tais como:

- Rever o quadro do problema, acrescentando acento na palavra "está" e o artigo "a" antes de urucubaca;
- É necessário fazer a correção gramatical nas páginas 2, 3 e 7.

Após a adequação, conforme orientações acima citadas, enviar o projeto reformulado on-line, via Portal dia-a-dia educação – Projeto Folhas – item acompanhe sua inscrição, **até o dia 16 de abril de 2006.**

06 de abril de 2006

PARECER DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO

Cara Professora

Em primeiro lugar queremos agradecer sua participação no Projeto Folhas.

Lemos seu trabalho e estamos encaminhando o parecer, com o objetivo de sugerir algumas adequações e reformulações que entendemos necessárias, tanto em relação à finalidade do Folhas, ou seja, a de constituir material de apoio para estudantes e professores, quanto à possibilidade de formação continuada para autores e validadores.

Lembramos que a reformulação propiciará nova inscrição de seu trabalho, garantindo sua participação no projeto que busca avanços qualitativos para a educação pública do Paraná.

PROBLEMA INICIAL

O problema pede para o aluno analisar a linguagem, poderia deixar claro o que ele deve analisar, talvez também fosse interessante rever a fala do balão, não parece uma fala natural, informal. A imagem é relevante nesse problema, além de chamar a atenção, relaciona-se com o problema.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DISCIPLINAR E ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA

O Folhas se inicia com um discurso voltado para o professor em relação às discussões o que é linguagem segundo a Lingüística. Há exemplos interessantes no decorrer do Folhas, entretanto, seria interessante solicitar que o aluno pesquisasse outros exemplos, a fim de contextualizar tais exemplos.

O desenvolvimento precisa se voltar para a realidade do aluno. Há muitas reflexões para professores, um exemplo é a página 10 “Então, não precisamos mais estudar gramática?”, essa é uma discussão de academia, talvez para o aluno fosse necessário uma outra abordagem: a reflexão da relevância ou não da gramática, por que se aprende as normas, entre outros.

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Ao abordar a disciplina de História, atividades poderiam ser propostas para envolver o aluno, como sugestão, a carta de Caminha poderia ser analisada, os aspectos lingüísticos, descritivos, a intenção da carta, o destinatário, o contexto em que foi produzida, etc.

O fato de abordar o fator geográfico como um dos motivos da variação lingüística não quer dizer que haja uma relação com a disciplina de Geografia. Pode-se desenvolver o

conceito de região, e o que caracteriza uma região, ou estudar o espaço, explorar as características de espaço.

ATIVIDADES

As atividades devem constar ao longo do texto, uma vez que o conteúdo estruturante de LP é a prática discursiva. Deve-se explorar a leitura, escrita e oralidade. Seria interessante elaborar mais atividades no decorrer desse Folhas.

Na página 9, a atividade 3 precisa ser revista, primeiramente deve explorar o sentido do texto, a experiência que ele proporciona ao leitor, para depois trabalhar com os aspectos estruturais, e os aspectos estruturais devem também levar o aluno a uma reflexão da língua, por exemplo, ao questionar qual é o espaço, aprofundar a questão através da importância desse espaço para esse texto; ao trabalhar com os personagens, analisar as vozes presentes no texto, etc.

REFERÊNCIAS

Citar referências bibliográficas do conteúdo de História e Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto é relevante para os alunos do Ensino Médio e necessário, a fim de desfazer o preconceito lingüístico que há. Contudo, mais atividades de leitura, oralidade, escrita ajudarão no desenvolvimento desse trabalho.

Comissão de Validação do Departamento de Ensino Médio
Equipe de Língua Portuguesa/Literatura

ANEXO D

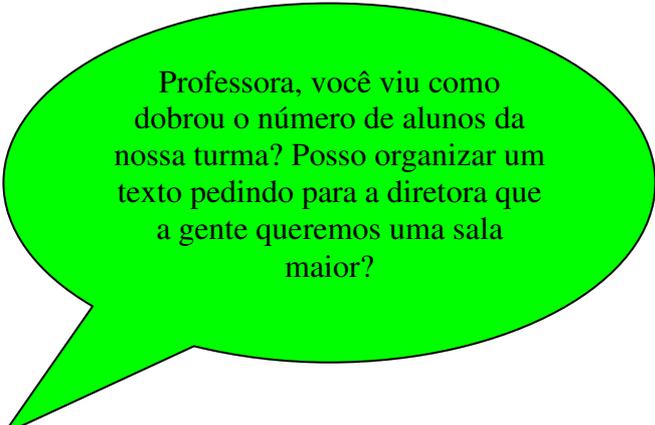
FOLHAS 4

Conteúdo da disciplina: Concordância Verbal e Concordância Nominal

Título: A gente é a população do Brasil

Relacionado às disciplinas: 1 . Geografia 2. Matemática

Fonte: Arquivo pessoal de Angela A. S. Madrona



Professora, você viu como dobrou o número de alunos da nossa turma? Posso organizar um texto pedindo para a diretora que a gente queremos uma sala maior?

Problema:

Toda vez que você vai falar, escrever ou digitar a expressão “a gente” rapidamente seu pensamento procura a próxima palavra e surge a dúvida. Uso o singular ou o plural? Se cada vez mais aumenta o número de falantes informais, como devo usá-la em uma situação de formalidade? “A gente vai” ou “a gente vamos”?

A problemática acima se trata de uma pergunta curiosa ou você nem se preocupa? Em qual situação devo usar esta expressão, uma vez que cresce progressivamente o número de falantes com o uso informal? Como fazer a concordância adequadamente?

Desenvolvimento Teórico Disciplinar, Interdisciplinar e Contemporâneo

Caso sua preocupação seja a terceira, não se sinta inferiorizado. É muito comum, principalmente na oralidade, usar a expressão “a gente”.

Até mesmo os **gramáticos** possuem opiniões divergentes sobre o assunto. Chegam a ponto de alguns gramáticos polemizarem o assunto, alguns radicalizando e abominando algumas construções escritas, mesmo seguindo as normas gramaticais corretas normativamente. Outros que permitem e reafirmam o uso da realidade falada, pois a língua é dinâmica. Existem também aqueles que progressivamente aos poucos vão efetuando as mudanças necessárias à incorporação da fala, isto é, a língua viva na forma e nos padrões da escrita.

Para refletirmos o assunto é necessário priorizar uma modalidade de linguagem considerada privilegiada pela sociedade, ou seja, a língua culta padrão e recorrer às regras de concordância.

O trabalho se torna fácil se orientado por uma gramática. Você certamente usou uma gramática em suas pesquisas. Há várias formas de se organizar as gramáticas, usaremos aquela que trata do conjunto das regras e normas gramaticais de nossa Língua Portuguesa, a chamada Gramática Normativa.

A linguagem utilizada e os exemplos deixam claro que a expressão em estudo “a gente”, está sendo utilizada em substituição ao pronome nós, a curiosidade fica por conta de que para usar a referida expressão corretamente, deve-se fazer uso da concordância ideológica, pois as regras gramaticais de **Concordância Verbal** e Nominal recebem

influências externas dos falantes da língua, necessitando assim criar outros mecanismos que possam explicar o uso contínuo da expressão. Sugiro uma leitura pesquisa com o termo Silepse.

Você certamente constatou que Concordância Ideológica é chamada de Silepse e que em referência a expressão “a gente” acontece uma modalidade de Silepse classificada como silepse de pessoa, pois o falante se inclui no discurso. Outras fontes de pesquisas devem ser buscadas.

Acesse o site www.gramaticaonline.com.br e faça um questionamento ao Professor Dílson Catarino sobre o uso da expressão.

No site www.kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=153&rv=Gramatica você encontrará um trabalho investigativo a respeito das pessoas que mais usam falar a expressão “a gente” e a regras gramaticais do uso desta **expressão popular** que cada vez mais cresce o número de falantes, principalmente motivados pela mídia .

Sabia que a freqüência e insistência no uso da fala faz tornar sistemática a mudança da língua escrita? Você aluno não está sozinho neste embate, pois conta com a ajuda significativa da mídia. Principalmente a televisiva, que explora e usa abusivamente a expressão popularizando-a e contribuindo assim para que no futuro seja incorporada aos usos sistematizados da língua escrita.

Quantas vezes você ouviu o locutor que narra o jogo de futebol usar a expressão “a gente”? Com certeza nem daria pra contar, pois seu uso é habitual, espontâneo e atrativo, incorpora o próprio ouvinte ao clima do jogo e envolve-o completamente no enredo da narrativa. Este ato é de um poder lingüístico que raramente o telespectador ficará passivo, principalmente se usado em falta grave, isto é, sem a adequada concordância exigida pela língua culta em situações formais.

Os redatores de jornais ou revistas usam da expressão para se aproximarem e se incluírem como povo. No site do Professor Pasquale Cipro Neto, que realizou vários trabalhos com a Língua Portuguesa na **televisão**, há uma abordagem crítica do bom e do mau uso da expressão. Seu trabalho pode ser visto no endereço eletrônico: <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/linguaportuguesa/index.htm>. Ele também mostra o curioso uso da expressão na música da cantora Daniela Mercury. Observe atentamente os apontamentos sobre a construção da música.

“O uso da expressão “a gente” em substituição a “nós” é tão forte que algumas vezes dá origem a confusões. Veja o trecho da canção “Música de rua”, gravada por Daniela Mercury:

... E a **gente** dança
A **gente** dança a nossa dança
A **gente** dança
A **nossa** dança a **gente** dança
Azul que é a cor de um país
que cantando ele diz
que é feliz e chora

“A gente dança a nossa dança”. É tão forte a idéia de “gente” no lugar de “nós” que nem faria muito sentido outro pronome possessivo para “gente”, não é? O “nossa” é pronome possessivo da 1ª pessoa do plural e, portanto, deveria ser usado com o pronome “nós”:

“Nós dançamos a **nossa** dança”.

Na linguagem coloquial, no entanto, diz-se sem problema “a gente dança a nossa dança”, “a gente não fez nosso dever”, “a gente não sabia de nosso potencial” etc.

No bate-papo, no dia-a-dia, na canção popular, não seria inadequado o emprego da palavra "gente" — que nos perdoem os puristas, os radicais, os conservadores. Só não é possível aceitar construções como "a gente queremos". Isso já seria um pouco excessivo."

Portanto o que interessa a gente é conhecer, analisar, fazer hipóteses e re(ver) os conceitos sobre Concordância Verbal. Lembramos que há várias exceções na linguagem formal, no entanto apontaremos apenas sete casos.

A regra geral para a Concordância Verbal é de que "o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa" como no seguinte exemplo:

Os **alunos** **chegaram** atrasados.

Perceba que o **sujeito simples** (alunos) está na **3ª pessoa do plural** estabelecendo a concordância com o **verbo chegar** que também está na **3ª pessoa do plural**. Esta regra deixa de atender casos diferenciados como:

1. Quando o **sujeito** simples é um substantivo coletivo no singular o verbo concorda no singular.

Como no exemplo:

A gente quer escrever um documento para a diretora.

2. Quanto o sujeito simples é uma expressão que indica parte de um todo, o verbo pode ir para o singular, caso se enfatize a noção do todo, ou irá para o plural caso se queira enfatizar a ação de cada elemento.

Como no exemplo:

A maior parte dos alunos faltou (ou faltaram) na reposição de aula.

Praticando a Teoria

ATIVIDADE 01

- 1) Preencha os espaços, utilizando a expressão "a gente" em situação formal do uso da língua.
 - a) Mãe, _____ vai comprar frutas na feira.
 - b) _____ fugimos do trabalho escola.
 - c) Professor, _____ entendeu sua explicação.
 - d) Você vai também? _____ estamos indo.
- 2) Escreva parágrafos com os temas abaixo e usando a expressão "a gente" com a devida concordância.
 - a) Namorada _____
 - b) Escola _____

3. Quando o sujeito simples é constituído de expressões do tipo *quais de, quantos de, alguns de, vários de*, etc. seguidas dos pronomes *nós, vós, vocês*, o verbo vai para a 3ª pessoa do plural ou então concorda com o pronome que representa o todo.

Como no exemplo:

Alguns de nós alunos entraram (ou entramos) na sala da diretora.

4. Quando os núcleos do sujeito composto são resumidos por um pronome indefinido *tudo, nada, ninguém*, etc., o verbo vai para o singular.

Como no exemplo:

Agitação, indisciplina e rebeldia, nada ficará na lembrança.

5. Quando o sujeito apresenta elementos correlacionados pelos conectivos *assim...como, não só...mas também, tanto...como, nem...nem* etc., o verbo geralmente vai para o plural.

Como no exemplo:

Não só o computador, mas também o cinema atraem para a aprendizagem.

6. Quando os núcleos do sujeito composto vierem unidos por *com*, o verbo pode ser usado tanto no singular como no plural, conforme se queira realçar um deles ou os dois.

Como no exemplo:

Os alunos com os professores enfeitaram o pátio da escola.

7. Quando os núcleos do sujeito composto são constituídos de pronomes pessoais do caso reto, ocorrem as concordâncias seguindo as pessoas verbais.

Como nos exemplos:

Professor, eu e ele sairemos mais cedo.

Eu e tu iremos ao passeio.

ATIVIDADE 02

- 01) Analise as regras de concordância e use (C) para as corretas e (E) para as erradas.

- a) () O pai e o filho falaram com o diretor.
 b) () Paulo com seus amigos escreveram o email para o professor.
 c) () Ficamos eu e meu amigo.
 d) () Nenhum de nós fomos capazes de resolver a PG.

- 02) Construa orações observando a concordância verbal correta e utilizando os sujeitos abaixo:

- a) A maioria dos professores _____
 b) A honestidade, a integridade e a sinceridade, nada _____
 c) A aluna _____
 d) Nenhum de nós _____
 e) A gente _____
 f) Um grupo _____

- 3) Observe a Regência Verbal e escreva a regra que a justifica.

- a) O corpo docente assinou o caderno do aluno.

- b) A gente participou da reunião do grêmio estudantil.

-
- c) Eu e ele chegaremos mais tarde.
-
-

Você deve estar incomodado com tantas exceções, no entanto os gramáticos são responsáveis em registrar as regras de concordância no uso da expressão “a gente”. Há o consenso de que a **população** brasileira, principalmente os jovens, utilizam a referida expressão em substituição ao pronome nós, gerando concordâncias verbais às vezes inadequadas à situação de formalidade em que se encontra o usuário da língua.

No site www.brazilianportugues.com/index.php?idcanal=210 há uma nota explicativa sobre a regra de concordância para a expressão, uma vez que pode-se simplesmente omitir o pronome e fazer ideologicamente o processo da concordância, isto é a silepse, mas veja bem a diferença para evitar o ridículo.

“A SILEPSE, que pode ser de gênero, número ou pessoa, era muito comum no Português antigo, mas, na língua atual, tende a ser usada com maiores restrições. Alistamos abaixo alguns casos em que tal tipo de concordância ainda é usado com freqüência.

Silepse de gênero. A expressão 'A GENTE' aplicada a uma ou mais pessoas, incluindo a que fala.

Exemplo: A GENTE acaba acreditando em si PRÓPRIO

Silepse de número. A GENTE DESSAS terras ANDAVAM nus .”

A **mídia** propaga o uso da expressão e consagra sua popularidade, habilitando assim sua fala, sem muita preocupação com as regras gramaticais.

Este é um artifício utilizado pela mídia para privilegiar os interlocutores, o público, o meio em que será veiculado a notícia e aquele que produz o texto com sua intencionalidade, a gente vê, principalmente na telinha da televisão.

Um bom exemplo disso são os artigos de jornais como o que está na página http://www.vtn.com.br/vtnnot/ver_noticia.php?cod_noticia=20050910021470175, no qual o editorial usa e abusa da expressão “a gente” para expor o momento político atual.

Observe bem que o texto se inicia afirmando que a expressão “a gente” é mesmo para representar o povo brasileiro. Uma população única e ao mesmo tempo pluricultural que enfrenta dificuldades de má distribuição populacional, crescimento populacional irregular, taxas desiguais de mortalidade e natalidade, índices de analfabetismos, enfim um povo único que expressivamente tenta manter sua língua.

A gente, nós o povo brasileiro, tem uma formação étnica privilegiada. A beleza é sem igual, há harmonia na cor da pele, na cultura, na estrutura física, na religiosidade, enfim um povo pleno de belezas.

Caso esteja curioso pelas belezas de nossa população, acesse o site http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/tabelas/populacao_cor.htm e encontre uma tabela que mostra a evolução da população brasileira segundo sua cor.

O espaço físico brasileiro foi ocupado por populações de diversas raças e etnias. Desta forma, pode-se observar no país áreas onde a população se preocupou em conservar sua cultura e tradições. Isto é um tema exposto, num aspecto bem interessante principalmente no tocante às áreas de concentrações no endereço eletrônico: <http://www.eumed.net/cursecon/libreria/2004/lgs-mem/8.htm>

ATIVIDADE 03

Após uma visita ao Asilo, o aluno entregou um pequeno relatório ao professor.

O seu trabalho é reescrever o texto eliminando as marcas da oralidade, os erros de concordância e outros que você tenha domínio, elaborando um relatório, reescrito na língua padrão, estudada e aplicada na escola.

O Passeio

No dia dezesseis de setembro, a gente fomos no Asilo, chegamos lá bem cedo, aí os velhinhos estavam acordados e esperando a gente. A professora explicou que a gente somos da 5ª série de um colégio e que nós estava visitando eles para conhecer como era a população de idosos do nosso bairro.

Eles falava tudo errado, quer dizer caipira, cantaram e dançaram pra gente. A gente deu bolachas, doces, bolo, etc.. e eles comero tudinho. Aí a professora mandou a gente despedirmos deles e fomos embora.

Chegou na escola a professora pediu para nós desenhar o lugar e escrevermos um relatório.

Nosso passeio foi bacana.

Você acabou de reestruturar um texto que fala sobre os idosos que vivem nos asilos e ao realizar esta atividade fez uso da língua em situação formal, isto é a construção da escrita de forma sistematizada, priorizada no ambiente escolar e exigida para a vida em sociedade, cresce progressivamente as situações de formalidade e uso adequado da língua.

Será que a população brasileira continua envelhecendo e crescendo? Em que medida aumenta os falantes e usuários das variantes lingüísticas da língua? Qual a fórmula real de prever o uso e a incorporação das variantes lingüísticas na Gramática Normativa? Posso relacionar o aumento de número de falantes da língua ao crescimento populacional? Em caso de resposta afirmativa, o espaço físico brasileiro será suficiente para absorver este crescimento de forma satisfatória? Haverá trabalho, escolas e vida digna para todos? Algumas respostas você vai encontrar no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_do_Brasil.

Quantas preocupações! A gente ainda é jovem demais. No entanto é necessário preparar-se em fazer uso adequado da língua e das variantes lingüísticas que a população faz habitualmente na fala, pois a medida que temos um crescimento populacional a tendência da mídia é de incorporação e às vezes sem as devidas preocupações em propagar as regras de concordância.

Seria possível prever o **crescimento** da população brasileira que usa uma determinada variante lingüística?

Sabia que a Matemática pode ajudar? Como? Basta re(ler) o capítulo das progressões presentes nos livros didáticos de Matemática.

Com facilidade vai encontrar a seguinte citação “*Enquanto a população humana cresce em **progressão geométrica**, a produção de alimentos cresce em **progressão aritmética**.*” Ela é de Thomas Malthus, caso queira saber sua Biografia e seus estudos,

navegue pelo site www.ib.usp.br/evolucao/inic/cienc.htm e também www.economiabr.net/biografia/malthus.html.

Está surpreso? Veja como a utilização da Progressão Geométrica é capaz de fazer uma previsão do crescimento populacional, portanto usuários da língua.

A definição diz que uma Progressão Geométrica é toda seqüência de números não nulos na qual é constante o quociente da divisão de cada termo (a partir do segundo termo) pelo termo anterior. Esse quociente constante é chamado razão (q) da progressão.

Vejam um exemplo prático:

No Brasil a população cresce a taxa de 3% ao ano, aproximadamente. Em 2003, sua população era de **P** habitantes. Persistindo essa taxa de crescimento anual, qual será a população de falantes da língua em 2013?

Temos:

$$I = 3\% = 0,03$$

$$\text{População inicial} = P_0$$

$$\text{População após 1 ano} = P_0 (1 + 0,03)$$

$$\text{População após 2 anos} = P_0 (1 + 0,03)^2$$

....

$$\text{População após 10 anos} = P_0 (1 + 0,03)^{10}$$

Para se obter este resultado, vamos demonstrar a fórmula do termo geral de uma P.G. que permite encontrar qualquer termo sem precisar escrevê-la integralmente.

Portanto ($a_1, a_2, a_3, a_4, \dots, a_{n-1}, a_n$) é uma PG onde $a_1 = a_1$,

$$a_2 = a_1 \cdot q,$$

$$a_3 = a_2 \cdot q^2$$

.

$$a_n = a_1 \cdot q^{n-1}$$

Continuemos a praticar o exemplo iniciado no problema:

No BrasilSabendo que:

$$\text{População inicial} : P_0$$

$$\text{Após 1 ano: } P_0 + 3\% \text{ de } P_0 =$$

$$P_0 + 0,03 P_0 =$$

$$P_0 (1+0,03) =$$

$$P_0 (1,03)$$

$$\text{Após 2 anos: } P_0 (1,03) + 3\% \text{ de } P_0 (1,03) =$$

$$P_0 (1,03) + 0,03 P_0 (1,03) =$$

$$P_0 (1,03) (1 + 0,03) =$$

$$P_0 (1,03) (1,03) =$$

$$P_0 (1,03)^2$$

$$\text{Após 10 anos: } P_0 (1,03)^{10}$$

Fonte: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

Observando a seqüência $P_0, P_0 (1,03), P_0 (1,03)^2 \dots P_0 (1,03)^{10}$, podemos notar que as populações anuais formam uma PG de razão $q=1,03$, isto é, uma PG onde cada termo corresponde a 3% a mais na população de cada ano anterior. Encontramos a população após 10 anos, calculando o décimo primeiro termo da PG.

$$a_n = a_1 \cdot q_{n-1}$$

$$P_{11} = P_0 \cdot (1,03)^{11-1}$$

$$P_{11} = P_0 \cdot (1,03)^{10}$$

Ao calcular o valor da potência $(1,03)^{10}$, obtemos 1,3439. Este valor representa $1 + 0,3439$, ou seja, a população inicial mais 34,39%. Isso significa que a população aumentou 34,39% em 10 anos, isto é o número de falantes da língua aumentou. Será que todos estes falantes vão ter acesso ao conhecimento, domínio da linguagem formal e saber usar adequadamente a língua padrão culta, que a sociedade exige? Caso se interesse em saber um pouco mais a respeito do crescimento da população do Brasil e as influências que sofrem, ora acelerando ora diminuindo, leia o site abaixo, nele você encontrará informações



seguras, taxas de crescimento, de natalidade e mortalidade, estabelecendo um movimento curioso que certamente influenciará no processo vivo de uso da língua e de suas variantes lingüísticas, uma vez que o povo tem o poder de popularizar as expressões da fala, http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=207&id_pagina=1. O texto é claro e ajuda a entender como o povo brasileiro se movimenta, se organiza, portanto se modifica.

Com previsão ou não, a população aumenta, seu modo de usar a língua ora se populariza, ora se anula, causando polêmicas no uso das variantes lingüísticas que às vezes é incorporada à regras da Gramática Normativa, como vimos no estudo da expressão “a gente”.

Nesta etapa do texto, as regras estão bem esclarecidas. Você aprendeu a utilizar a navegação pelos endereços eletrônicos enriquecendo o seu conhecimento. Você foi capaz de perceber que eles foram de grande ajuda? Os questionamentos direcionaram sua leitura para utilizar a expressão “a gente” em uso formal da língua? Observou que a todo momento você foi solicitado a analisar o uso da expressão “a gente” de acordo com as normas da Gramática Normativa? Ficaram dúvidas? Reserve alguns momentos de seus dias para praticar toda a teoria ou inicie agora mesmo.

ATIVIDADE 04

Observe que ao longo do texto há dez palavras destacadas em negrito e itálico, encontre-as no Caça Palavras.

G	R	A	L	U	P	O	P	O	A	S	S	E	R	P	X	E	P
A	R	D	E	S	E	N	V	O	L	V	I	M	E	N	T	O	R
B	C	A	E	T	I	M	O	P	Q	R	S	O	T	A	O	U	O
A	E	B	M	C	D	I	R	O	E	V	I	A	D	S	T	A	G
M	I	D	I	A	T	E	A	R	I	A	O	S	E	I	I	U	R
U	M	I	R	D	T	U	N	E	S	E	D	I	O	A	E	R	E
A	E	B	C	T	Q	I	C	U	O	V	P	V	A	E	J	I	S
S	O	T	N	E	M	I	C	S	E	R	C	E	A	L	U	A	S
A	E	O	O	N	E	O	I	O	A	V	U	L	I	A	S	E	A
O	A	C	A	L	U	P	O	P	S	E	D	E	O	T	A	U	O
S	B	E	U	A	T	U	T	A	C	I	R	T	E	M	O	E	G
L	A	B	R	E	V	A	I	C	N	A	D	R	O	C	N	O	C

Atenção: É importante lembrar que estes sites foram acessados em setembro de 2005, e nem sempre as páginas da Internet permanecem abertas e disponíveis por tempo indeterminado. Entretanto, se não conseguir acesso a uma destas páginas, é só você acessar um site de buscas e digitar palavras ou frases entre aspas.

REFERÊNCIAS

- TUFANO, Douglas, **Estudos de Língua e Literatura**. São Paulo, Editora Moderna, 1998.
 PASQUALE, Cipro Neto e Infante Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Editora Scipione, 1997
 VESSENTINI, José William, **Geografia Série Brasil**. São Paulo, Editora Àtica, 2003
 DANTE, Luiz Roberto, **Matemática Contexto e Aplicações**. São Paulo, Editora Àtica, 2002
 GIOVANNI, José Ruy, BONJORNO, José Roberto e JUNIOR, José Ruy Giovanni, **Matemática Completa**. São Paulo, Editora FTD, 2002
 SITE: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br – Acesso em Março de 2006

PARECER DO NÚCLEO REGIONAL

TÍTULO: A GENTE É A POPULAÇÃO DO BRASIL

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

CARA PROFESSORA,

O seu Projeto Folhas passou pela comissão de validação deste NRE, que sugere as seguintes modificações:

(...)

Outros Ajustes Necessários:

É necessário mesmo dar 19 casos que não atendem a regra geral sobre concordância verbal, objeto de análise deste Folhas? Será que esse excesso realmente ajuda ou complica mais ainda o conhecimento do aluno das “convenções sociais” normativistas da língua “cult”? Quem sabe, criar novos Folhas como continuidade deste. A pesquisa dos 19 casos demonstra interesse e dedicação por parte do professor. Que tal selecionar os casos mais comuns que os alunos usam na modalidade informal, mas considerados “desvios” da norma padrão? Deve-se explicar o porquê e quando esses casos são considerados “errados”. Será que esse rol de exercícios gramaticais fixam esse conteúdo? A proposição do exercício 9 poderia ter um enunciado diferente. Poderia fazer referência à diversidade lingüística adequada em determinado grupo. Mencionar também que a escrita escolar é diferente porque ela exige a escrita padrão. Os exercícios gramaticais estão condizentes com os 19 casos de exceção, mas não garantem que os casos sejam apreendidos. O trabalho não apresenta figuras. Isso torna-o menos atrativo. Poderiam ser inseridas ilustrações ao longo do texto (pessoas conversando, balões de diálogo, etc.). Consultar o banco de imagens do Portal dia-a-dia educação, tendo em vista a questão dos direitos autorais. Verificar o modelo de apresentação do Folhas no Manual Folhas 2005, página 03 (cabeçalho).

Após a adequação, conforme orientações acima citadas, enviar o projeto reformulado on-line, via Portal dia-a-dia educação – Projeto Folhas – item acompanhe sua inscrição, **até o dia 31 de março de 2006**.

Parabenizamos você, professora, pela sua iniciativa em participar do Projeto Folhas. São atitudes como esta, que transformam o professor em pesquisador, que constróem conhecimentos e que fazem a grande diferença na educação.

29 de fevereiro de 2006

Parecer dos validadores

Professora 1

O ensino das regras de Concordância Verbal consta dos livros didáticos de forma puramente gramatical, o presente trabalho faz uso dos conceitos de forma contextualizada com a fala, por meio de uma expressão muito praticada pelos jovens e de uso com autoridade da mídia.

Professora 2

Os alunos da 3ª série do Ensino Médio acham muito atrativo estudar o movimento da população brasileira, sua taxa de crescimento é um item muito bem debatido e polêmico, iniciar este trabalho partindo da expressão usada por eles e consagrada pela mídia é sem dúvida oferecer conteúdo conceitual de boa aceitação.

Professora 3

Neste trabalho os conteúdos conceituais são iniciados pela fala, isto torna mais concreto e próximo do aluno as fórmulas matemáticas.

**PARECER DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO**

Cara Professora

Em primeiro lugar queremos agradecer sua participação no Projeto Folhas.

Lemos seu trabalho e estamos encaminhando o parecer, com o objetivo de sugerir algumas adequações e reformulações que entendemos necessárias, tanto em relação à finalidade do Folhas, ou seja, a de constituir material de apoio para estudantes e professores, quanto à possibilidade de formação continuada para autores e validadores.

Lembramos que a reformulação propiciará nova inscrição de seu trabalho, garantindo sua participação no projeto que busca avanços qualitativos para a educação pública do Paraná.

PROBLEMA INICIAL

O problema poderia ser simplificado e solicitar a argumentação do aluno, uma vez que o foco deve ser o uso da língua.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DISCIPLINAR E ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA

O desenvolvimento do Folhas precisa ser revisto, há pouca exploração de leitura de textos, o aluno precisa ter uma experiência de leitura para depois refletir sobre a língua. Há explicações tradicionais, encontradas em livros didáticos. Reveja as Diretrizes Curriculares, em especial o encaminhamento metodológico.

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Não contempla a relação com Geografia. Para se relacionar com Geografia, seria necessário explorar um dos conteúdos estruturantes desta disciplina, nesse caso, o espaço geográfico.

Em Matemática, seria relevante explicar melhor o exemplo prático dado.

ATIVIDADES

As atividades seguem uma concepção de linguagem como expressão de pensamento, enfocando exercícios estruturais, encontrados em livros didáticos; não que esses sejam irrelevantes, num determinado momento são importantes no ensino/aprendizagem. Contudo, as Diretrizes de LP enfocam a necessidade de práticas de leitura, oralidade e escrita, práticas contextualizadas, experiências de leitura, para que depois da reflexão e compreensão do sentido, seja analisada a língua em uso.

REFERÊNCIAS

Referenciar os sites consultados ao final do Folhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reformular o Folhas de forma que dê oportunidades ao aluno de ler, produzir, pesquisar, analisar, refletir. Inserir mais texto, leituras.

Comissão de Validação do Departamento de Ensino Médio
Equipe de Língua Portuguesa/Literatura

ANEXO E

FOLHAS 5

Conteúdo da disciplina: Neologismo / Estrangeirismo

Título: Um Estrangeiro no Ninho ou O Ninho do Estrangeiro?

Relacionado às disciplinas: 1. LEM-Inglês 2. História.

Estão invadindo nossa língua?

Isto leva a refletir que o mundo inteiro é um imenso e magnífico bate-papo. A comunicação é fantástica. Vivemos entrelaçados pelas palavras. Ou seja, a convivência com o outro leva a uma vida mais plena onde as pessoas possam se sentir mais gente, pois ao compartilhar colocamos algo de nós que se transforma, que se intera, que se comunica, se apropria. A esta apropriação, um perigo. Estamos invadindo ou estamos sendo invadidos. Vamos viajar?

Mãos no mouse. Vamos *surf* com os *internautas*, visitar todas as *home page*, *compactar* arquivos, *configurar* programas, viajar tal qual *astronauta* no vasto *ciberespaço*, *formatar* impurezas, *deletando* *narcotráfico*. Algum tempo depois, quando o *beque* já estiver cansado, *shopping center* é ali, ao lado. Não ligue! Logo o *estresse* será *desconfigurado*.

O processo de formação de novas palavras enriquece a língua que falamos. O progresso científico e tecnológico, as teorias filosóficas, as doutrinas religiosas e políticas, a literatura, a cada passo, vão exigindo a criação de novos termos. E, dentro das tendências da moda, da nova geração, do novo milênio, vão surgindo e se infiltrando cada vez mais no mundo do **léxico**¹. São os chamados NEOLOGISMO, meio pela qual, a palavra CLONE ingressou no idioma.

1-Dicionário especializado em uma determinada ciência. Conjunto de normas que formam a língua de uma comunidade. Dicionário bilíngüe. Equivale a raiz ou ao radical de uma palavra.

IMPERTINETES OU CORAJOSOS?

A História nos ensina que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua. Por quê? Porque é o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura – seus valores, tradições, costumes, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político.

Foi assim no antigo oriente, no mundo greco-romano e na época dos grandes descobrimentos. Hoje, com a marcha acelerada da globalização, o fenômeno parece se repetir, claro, não com o mesmo impacto das grandes descobertas, onde o vencedor impunha sua Língua sobre o povo vencido. O domínio agora é mais sutil, porém não deixa de ser impertinente, o que o torna preocupante, sobretudo quando se manifesta de forma abusiva, muitas vezes enganosa, e até mesmo prejudicial à língua como patrimônio cultural.



DECIDA-SE

a)- Somos impertinentes porque não tivemos medo da mistura de raças e culturas ou somos corajosos não temendo a infiltração de outras línguas, pois conhecemos e valorizamos nossa cultura e nosso regime político. O que somos?

Leia atentamente algumas pesquisas.

NEOLOGISMO também é considerado uma nova acepção atribuída a uma palavra já existente no léxico. Um exemplo disso é o verbo *embuchar*, que significa engravidar – importado de uma língua estrangeira. Estes, a que chamamos estrangeirismos, ocorrem freqüentemente na linguagem técnica (*informática, propaganda, publicidade*, etc.). Atualmente, a maioria dos estrangeirismos deriva do Inglês (*air-bag, know-how, marketing, light, "holding", "recall", "franchise, "coffee-break", "self-service "startar", "printar", "bidar", "atachar", "database".*), mas em nosso vocabulário já foram incorporados diversos vocábulos do Francês (*garçom*, que vem de *garçon*, que, no Francês *significa menino*), do Espanhol (*sacar*), do Italiano (*lasanha*, que vem de *lasagna*), do Alemão (*chope*, que, no Alemão, é *chopp*, tais como aquelas que não encontram tradução (*fashion*, por exemplo) são consideradas estrangeirismos, que são os *neologismos* que estão mais “na moda”, ultimamente). Fiorin, José, Luiz. Prof. USP.

OBSERVE: ao falarmos em neologismo, conseqüentemente se fala em estrangeirismo e **empréstimos** lingüísticos. No caso da língua portuguesa as palavras emprestadas provieram de línguas célticas, germânicas e árabes. Depois o Renascimento e as navegações portuguesas permitiram **empréstimos** de grande monta como os da Europa, África, América e Ásia. **Puxa! Quanta dívida.**

Se, das dívidas ficaram dúvidas!

- *Faça pesquisa sobre o tema em: Neologismo Semântico.* (Pasquale & Ulisses, 2003: p.110).

- Proença Filho, 2003: p.599 .

–(Inst. Maracaibo, Venezuela) Revista Área de Humanas - UEM-Londrina-PR. (original 2005).

E não esqueça em aumentar o “*empréstimo*”, pois quanto mais souber línguas estrangeiras, mais chance terá em defender sua pátria de intrusos e maus tratos. Ganhar a partida final é colecionar *recordes*. E por falar em *record* esta é uma palavra francesa que ao se aporuguesar recebeu um *E* final gerando roupagem nova e virou “*recorde*” à moda francesa.

Não esquecendo, portanto que “*recorde*” e “*olimpíadas*” são palavras francesas marcantes.

FIQUE PLUGADO!

Se tivéssemos olimpíadas de neologismos!!! Vejam:

“AXÉ-REGGAE-TRIO-ELÉTRICO: mistura axé-reggae-trio-elétrico e pagolada”, cria um estilo musical que dá nome a um grupo.

METAL-TIMBALADA: “Depois de muita batucada, o grupo inaugura sua versão”, redução utilizada em lugar de “*heavy-metal*”, um estilo de rock. Timbalada é um estilo criado na Bahia, baseado num tambor chamado “*timbale*”. A finalidade dessa composição é a ironia, pois se refere ao grupo Sepultura, que incluiu sons de tambores indígenas em suas músicas em estilo “*heavy-metal*”.

METALEIRO: A palavra “metal” redução de *heavy-metal*, acrescentou-se o sufixo latino eiro, que significa qualidade (Sacconi, 227). A palavra “*metaleira*” foi usada para qualificar as revistas que tratam de músicas e músicos do mundo *metaleiro*.

REGUEIRO – Aqui *EIRO* designa, “o que produz, profissão”, (Sacconi, 227), foi necessário adaptação do estrangeirismo, para evitar “*reggaeiro*”, não pegaria bem.

REMIXAGEM-REMASTERIZARr – Veja que curioso, depois que *Butch. Vig* fez em cima de músicas do *U2* e do *Nine Luch Nails*, partindo da palavra “*máster*” e do verbo “*To mix*”, ambos designaram elaboração de discos, criaram os derivados em português. “*Masterizar*”, “*Mixagem*”, “*remixar*” e “*remix*”.

Saudade!!!

JÁ IMAGINOU que delícia um *Showmício*, seguido de um *FORRÓ-CORE*, com anos-luz de *antecedência*, juntando-se ao *MANGUE-BIT*, com Gabriell Pensador no seu *RAPENTISTA – de rapper*”, pulsando nos harmônios freventes? Tudo isso consiste num tipo de rock pesado, chamado *hardcore*, misturado com o ritmo brasileiro forró.

Quem disse que os brasileiros não são criativos?

Atente que o *empréstimo* lingüístico só faz sentido quando são necessários, pois devem ser submetidos de tratamento fonológico e morfológico da língua portuguesa.

EM DEFESA DO PATRIMONIO NACIONAL.

Para alguns gramáticos, os neologismos de origem estrangeira são sinais de empobrecimento e deturpação da língua. *Mário Barreto*, antigo Gramático brasileiro, representou muito bem esse ponto de vista, que ainda repercute hoje entre esses profissionais. Dizia Barreto que os neologismos “*não arguem mais das vezes senão ignorância da língua por parte de quem deles se serve ou porque não sabem usar das palavras em toda a eficácia e pureza do seu significado*”.

O *Jornal do Brasil* (16/07/2002), perguntou a Evanildo Bechara – autor da *Moderna Gramática Portuguesa* – quais eram, em sua opinião, os maus-tratos mais comuns à língua hoje. Respondeu Bechara: “*Os neologismos inicialmente provocam alguma estranheza. (...) Esse uso abusivo é um empobrecimento, uma vez que põe na cristaleira da língua todos os outros verbos que deveriam ocupar os lugares que lhe eram devidos. (...) Esses neologismos podem pegar. Mas, que a princípio, parecem estranhos.*”

O Congresso Nacional também se movimenta

PROJETO DE LEI N° 1676, DE 1999

(Do Sr. ALDO REBELO)

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Nos termos do caput do art. 13, e com base no caput, I, § 1º e § 4º do art. 216 da Constituição Federal, a língua portuguesa:

I – é o idioma oficial da República Federativa do Brasil

Dispõe sobre a promoção, a proteção, defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências.

Em 2001, de autoria do deputado Aldo Rebelo (PC do B - SP), a luta contra a incorporação excessiva de palavras estrangeiras, basicamente referindo-se ao idioma Inglês, tomou proporção nacional.

I - melhorar as condições de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa em todos os graus, níveis e modalidades da educação nacional;

III - realizar campanhas e certames educativos sobre o uso da língua portuguesa, destinados a estudantes, professores e cidadãos em geral;

Art. 4º. Todo e qualquer uso de palavra ou expressão em língua estrangeira, ressalvados os casos excepcionados nesta lei e na sua regulamentação será considerado lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, punível na forma da lei.

Saiba mais sobre o Projeto de Lei no site:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.portrasdasletras.com.br/>

<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php%3Fop%3Dpolemica/aldorebelo/docs/estranheirismo>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)