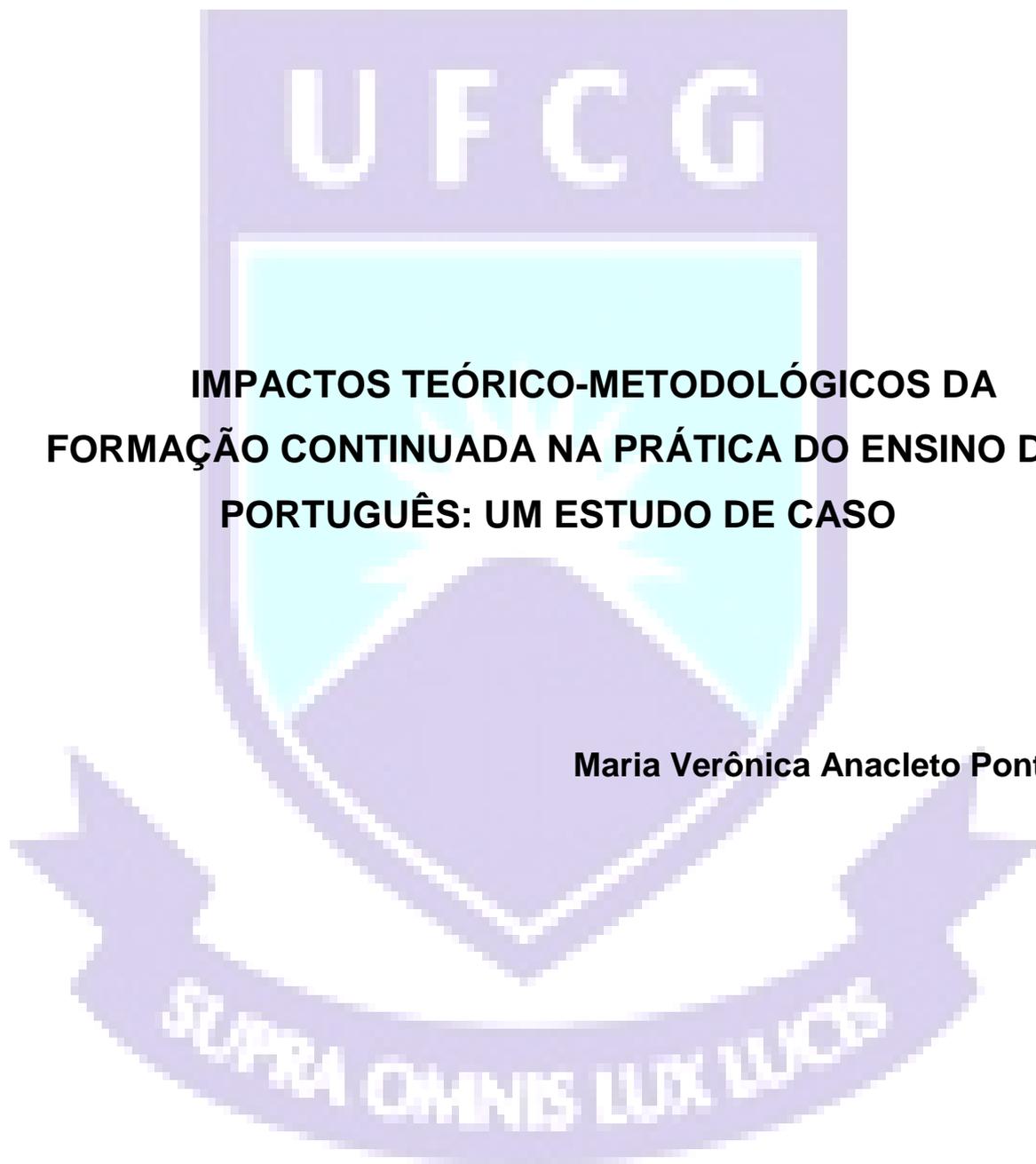


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UAL – UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
(MESTRADO)**

**IMPACTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DO ENSINO DE
PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO**

Maria Verônica Anacleto Pontes



Campina Grande, Março de 2008

Maria Verônica Anacleto Pontes

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

IMPACTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DO ENSINO DE
PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Linguagem e Ensino, da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria
Auxiliadora Bezerra.

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Auxiliadora Bezerra
Orientadora

Edmilson Luis Rafael
Examinador

Rossana Delmar de Lima Arcoverde
Examinadora

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

*À minha mãe, Maria do Socorro Anacleto; e meus avós maternos, João da Rocha Anacleto
e Luzia Araújo da Rocha (in memória).*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Auxiliadora Bezerra, pela sua dedicação, profissionalismo e orientações imprescindíveis.

A Edmilson Luis Rafael e Rossana Arcoverde, pelos comentários e sugestões oportunas no exame de qualificação.

Aos professores e funcionários da Unidade Acadêmica de Letras, pelo apoio constante.

Aos funcionários do LAELL, pelo apoio e simpatia com que sempre nos recebem.

À minha família, pilar que sustenta minha vida, pelo amor e carinho constantes. À minha mãe Socorro Anacleto, razão do meu viver, da qual tenho muito orgulho. A meu avô João Anacleto, pela doçura das palavras, afeto e incentivo. Em especial a minha avó Luzia Araújo (in memória), pelo amor e dedicação em mostrar-me sempre o caminho do estudo.

À Adriana Lima, pela amizade fraterna, presença em todas as horas e por tudo que aprendemos juntas. É dentro de meu peito que a carrego.

A todos os colegas do Mestrado, em especial, às amigas Ana Cláudia, Clarissa Alves, Cristiane Vieira, Elizabeth Silva, Enilda Barreto, Suzana Queiroz e Rosa Maria, com quem pude compartilhar as angústias e as alegrias vividas no decorrer dessa caminhada.

À direção, colegas de trabalho e alunos da Sociedade Educacional Novo Horizonte, pelo incentivo e amizade, por oferecerem-me a oportunidade de crescer como profissional, e pela compreensão quando precisei afastar-me para a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos Aline Leal, Ari Araújo, Flávio Batista, Jossely Oliveira, Luana Noblat, Marcelo Medeiros, Márcia Albuquerque, Melissa Raposo, Paloma Sabata, Renata Rocha, Renata Silva, Victor Caporicci e Viviane Almeida, pela amizade sincera e incentivo em todos os instantes de minha jornada, ajudando-me a recuperar as forças nos momentos de desânimo.

À UFCG, a quem devo minha formação acadêmica.

A Deus, pelas bênçãos recebidas em todos os instantes de minha vida.

LISTA DE QUADRO, PLANOS DE TRABALHO E FOTOS

QUADRO I	24
PLANO I	27
PLANO II	31
FOTO I	90
FOTO II	90

RESUMO

Os objetivos desta pesquisa, que tem como tema impactos teórico-metodológicos da formação continuada na prática do ensino de língua: um estudo de caso, são 1) Identificar a concepção de língua e de ensino subjacentes à proposta do curso realizado pela docente; 2) Identificar a concepção de língua e de ensino subjacentes à proposta da pesquisadora; 3) Analisar impactos na prática da referida professora, a partir de sua formação continuada, tanto no que se refere ao curso de especialização quanto à formação oferecida pela pesquisadora. Utilizamos como referencial teórico, as contribuições, dentre outros autores, de Tardif (2002), e Magalhães (2001), que afirmam que geralmente o professor volta à universidade em busca de novas aquisições teóricas acerca do objeto de ensino, mas a estrutura dos cursos oferecidos não propicia a modificação de concepções internalizadas, pois embora se registre mudança no seu discurso, sua prática não apresenta variações. Para a realização da pesquisa, acompanhamos uma professora, graduada em Letras, em dois contextos de atuação: um curso de formação continuada, em nível de especialização; e seu contexto de serviço. Este representado por duas situações de atuação da docente: a etapa de planejamento de seqüência didática; e a ministração das aulas, numa turma regular de Ensino Fundamental de uma escola de Campina Grande. Na primeira situação, realizamos um trabalho, junto à professora participante, de análise e discussão de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua materna, de forma a assegurarmos orientação metodológica, a partir das recentes contribuições teóricas recebidas pela docente em seu contexto de formação continuada. A intenção foi contribuir para uma mudança de metodologia utilizada para o ensino de língua e, principalmente, para o trabalho com a gramática, através da elaboração de exercícios que tivessem como base o texto e não frases isoladas, descontextualizadas. Os dados analisados apontam que a orientação prática assegurada ao professor, no decorrer da formação continuada, favorece a sua participação ativa, contribuindo para que este deixe de apenas receber preceitos prontos, oriundos de pesquisas realizadas por outros, para tornar-se construtor de sua prática, a partir de seus próprios questionamentos.

ABSTRACT

The object of this research had like subject impacts theoretical and methodological of continued formation in the practice of language teaching: a case study, that are: 1) identify the conception of language and of subjacent teaching on the proposal of the course realized by docent; 2) identify the conception of language and of subjacent teaching on the proposal of the researcher; 3) analyze impacts in the practice of the teacher, as from her continued formation, as much in the course of specialization as in the formation offered by researcher. Used as a theoretical reference, the contribution, among other authors, from Tardif (2002) and Magalhães (2001), that says that generally the teacher returns to university in search of new theoretical acquisitions about the object of teaching, but the structure of the courses offered no propitiate the modification of internalized conceptions, because, although it is register change in his discourse, his practice no present variations. For the realization of the research, follow a teacher, graduated in letters, in two contexts of work: a course of continued formation, in level of specialization; and her context of work. This represented by two situation of work docent: the stage of planning of didactic sequence; and the administrations of classes, in a regular class of elementary school, in the school of Campina Grande. In the first situation, realize a job, together with the teacher participant, of analyze and discussion of questions related to teaching/learning of maternal language, in order to ensure methodological orientation, from the recent theoretical contributions received by docent in her context of continued formation. The intention was contribute for a change of methodology used for the teaching of language and, mainly, for the work with the grammar by elaboration of exercise that had like base the text and not the isolated phrases, not contextually. The data analyzed show that the practice orientation ensured by teacher, in the course of continued formation, encourage their active participation, contributing for that this stop of receive only ready precepts derived of research realized by others, for become a builder of their practice, from its own inquiry.

INTRODUÇÃO

Desde que se reconhece o impacto da expansão do sistema educacional, um desafio tornou-se central no que se refere à atuação profissional do professorado: buscar oportunidades de promover a competência por meio da atualização de conhecimentos, uma vez que, sem esse requisito, fica inviabilizada a sua qualificação. Surge, assim, a necessidade de o professor de língua materna conhecer as atuais concepções relativas ao ensino de língua com vistas a proceder a uma revisão de sua prática pedagógica.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, começa-se a investir na *educação continuada*¹, entendida por García (1992), não como “a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, mas uma formação voltada para o *desenvolvimento profissional dos professores* sempre em evolução” (p 114).²

Dentro dessa visão, Magalhães (2001) afirma que geralmente o professor volta à universidade em busca de novas aquisições teóricas acerca do objeto de ensino, mas a estrutura dos cursos oferecidos não propicia a modificação de

¹ Neste trabalho, estamos entendendo formação continuada como a busca de subsídios teórico-metodológicos, englobando estudo pessoal, cursos de capacitação, treinamentos, especializações, pós-graduações, enfim, qualquer forma de prosseguimento da formação profissional.

² Diferentemente da década de 1970, em que se privilegiou a *dimensão técnica* do processo de formação de professor, e de 1980, em que houve a preocupação com a *profissionalização em serviço*

concepções internalizadas, pois embora se registre mudança no discurso do professor, sua prática não apresenta variações.

A presente pesquisa buscou a ampliação e o desenvolvimento de resultados obtidos em pesquisa anterior (cf. PONTES, 2004) sobre as práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita de uma docente que recentemente concluíra um curso de formação continuada. A principal constatação a que nos levaram a análise e a interpretação dos dados, que foram coletados em contexto de formação continuada e, posteriormente, de ensino, concerne ao modelo dessa formação. A orientação assegurada aos participantes durante o desenvolvimento do Curso garantiu-lhes a produção de situações inovadoras de reflexões sobre a escrita em sala de aula. No entanto, a não continuidade dessa orientação no contexto de serviço, após o Curso, favoreceu o retorno do professor às crenças e práticas anteriores.

Essa pesquisa, realizada entre julho de 2002 e junho de 2004, teve como objetivo descrever como ocorreu a mobilização de conhecimentos conceituais de uma professora de Língua Portuguesa, no espaço de formação continuada de um Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, e no contexto de serviço de ensino fundamental.

A partir da análise do trabalho monográfico da professora selecionada para estudo de caso, verificamos que, em situação de formação, a prática de reflexão da professora participante sobre a escrita, representada pelo discurso assumido em seus textos acadêmicos, se dava de forma a atualizar as recentes

concepções teóricas acerca desse objeto de ensino/aprendizagem, demonstrando com isso a apropriação dos saberes construídos ao longo do Curso.

Os dados do contexto de serviço da professora revelaram sua tendência a manter-se apoiada nos saberes mobilizados ao longo do Curso de Especialização. Essa tendência levou-a a tentar afastar-se das concepções tradicionais e assumir uma postura cujas bases estavam inspiradas no Curso de Especialização. Entretanto, podemos verificar uma dissociação entre as práticas de reflexão sobre a escrita no contexto de formação e as do contexto de ensino, manifestada tanto na rotina de sua atuação profissional como em seu discurso, que apresenta fragmentação com sobreposição de conceitos teóricos e procedimentos.

Foram essas constatações, portanto, que despertaram nosso interesse em saber que caminhos poderiam ser buscados para levarem a uma melhoria do desempenho do professor em relação a sua formação e conseqüente atuação em contexto de serviço. Partimos, então, da premissa de que esse profissional deve ser estimulado, nos cursos de formação continuada, a produzir conhecimento próprio, baseado em uma prática reflexiva que lhe permita não apenas reproduzir saberes teóricos, mas associar esses saberes a suas experiências em sala de aula. Conforme a visão de Silva (2001):

a manifestação do professor com respeito as suas necessidades de conhecimento e reais dificuldades em sala de aula deve ser o ponto de partida para as discussões sobre formação, já que ele é a figura principal e núcleo das discussões. Pensamos que, se os trabalhos acadêmicos querem, de fato, contribuir para a melhoria da formação do professor é de fundamental importância que se considere as necessidades de conhecimento desse profissional. (p.99)

Assim, acreditando que o professor-formador deve intervir na aprendizagem de forma a estimular o aluno-professor a refletir sobre suas experiências em contexto de serviço, desenvolvemos esta pesquisa, tentando responder a seguinte questão: 1) Que impacto(s) teórico-metodológico(s) a formação continuada, quer em contexto de ensino, quer em acompanhamento em sua sala de aula, exerceu na prática de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Campina Grande - Paraíba?

Após observar essa professora de Ensino Fundamental em seu contexto de formação continuada, propiciamos-lhe um acompanhamento em sua sala de aula, intervindo em suas atividades metodológicas, acreditando na contribuição dessa intervenção para o desenvolvimento de mudanças nas práticas de ensino dessa professora.

A pesquisa teve como objetivos os seguintes:

- Identificar a concepção de língua e de ensino subjacentes à proposta do curso realizado pela docente;
- Identificar a concepção de língua e de ensino subjacentes à proposta da pesquisadora;
- Analisar impactos na prática da referida professora, a partir de sua formação continuada, tanto no que se refere ao curso de especialização quanto à formação oferecida pela pesquisadora.

Estávamos, dessa forma, partindo do pressuposto de que, seja em maior ou menor grau, há impactos na prática de professores, submetidos a cursos de formação continuada.

Focalizamos nossa intervenção sobretudo no ensino de gramática, tendo em vista que é opinião consensual entre professores de Ensino Fundamental e Médio que o ensino da gramática constitui um dos maiores desafios a serem enfrentados nas aulas de Português. Uma questão que vem ganhando destaque, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no âmbito dos estudos lingüísticos, é saber se o modelo tradicional de ensino de Português, centrado na descrição e prescrição da variedade padrão, favorece o bom desempenho do aluno na leitura e na escrita, tão exigidas nas práticas sociais.

Profissionais que se propõem assumir o ensino de gramática com o olhar voltado para recentes contribuições desses estudos lingüísticos enfrentam um conflito relativo aos conceitos e tipos de gramática e como ensiná-la sob orientação de uma teoria que considere o funcionamento da prática discursiva. Alguns assumem a posição de que o ensino de Português deve estar centrado nas práticas de leitura e produção de texto, em detrimento da abordagem da metalinguagem. Outros não dispensam a manipulação da prescrição, sem, todavia, saber lidar com a análise lingüística de forma que leve os alunos a refletirem sobre as regras de sua língua materna. Dessa forma, priorizamos em nossa intervenção o ensino de gramática, baseando-nos nos pressupostos de GERALDI (1996), TRAVAGLIA (2003) e APARÍCIO (1999), dentre outros autores.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo – *Procedimentos Metodológicos* – descrevemos o tipo de pesquisa realizada, ou seja, uma pesquisa interpretativista e de intervenção, desenvolvida com um único sujeito, caracterizando-se portanto como um estudo de caso. Caracterizamos também o contexto de formação continuada, do qual participou a professora, o sujeito participante e, por último, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados e as fases da pesquisa.

O segundo capítulo – *Formação de Professor* – apresenta alguns pressupostos acerca das perspectivas de formação continuada dos profissionais da educação, focalizando os saberes envolvidos na formação do professor. Defendemos que a prática da formação continuada seja ampliada de forma a estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a partir de trabalhos que garantam o avanço da aprendizagem para além do conhecimento teórico.

O terceiro capítulo – *A demanda por inovação do ensino e estudo da Língua Portuguesa* –, que também é teórico, expõe aspectos reveladores da demanda pela inovação, especificamente, no ensino de língua materna, como o interesse das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, influenciados pela Organização das Nações Unidas, colocam a inovação como meta; e seus impactos na instituição escolar que, devido ao discurso de mudança instaurado pela ciência lingüística a partir da

década de 1960, concretizaram-se a partir da tentativa de articulação entre as noções de texto e gramática.

O último capítulo – *Tendências reveladoras da inovação: da formação continuada ao ensino em sala de aula* – é destinado à análise das concepções de língua e de ensino apresentadas pelo curso de especialização do qual a professora selecionada para a pesquisa participou, bem como das apresentadas pela pesquisadora; à análise das práticas realizadas pela docente em sua sala de aula, em dois momentos: após sua participação no curso, momento em que não interferimos; e durante a nossa intervenção, a partir das atividades de planejamento, elaboração de material didático e regência das aulas; e também à análise do desempenho dos alunos nas atividades propostas e do seu discurso expresso em questionário aplicado acerca das mudanças implementadas.

CAPÍTULO 1

1. METODOLOGIA

1.1. O tipo de pesquisa: escolha e justificativa

Segundo Moita Lopes (1994), é de crucial importância conhecer o tipo da pesquisa e a natureza da área que orienta o trabalho. Nesse sentido, optamos pela pesquisa interpretativista, devido ao caráter dos objetivos da investigação realizada. Entendemos, com este autor, que esse tipo de pesquisa é uma forma inovadora em Lingüística Aplicada, que pode revelar conhecimentos sobre os processos de ensino/aprendizagem de língua que não estão ao alcance da tradição do positivismo. Este está sustentado no método científico empírico e que, portanto, torna o princípio da investigação centrado na descrição e no entendimento do fenômeno, sendo os dados coletados numéricos e apropriados à análise estatística, o que conduz a uma metodologia quantitativa.

Conforme Moreira e Caleffe (2006), os pesquisadores interpretativistas acreditam estar lidando com realidades múltiplas e com informações que ultrapassam o intelectual, o racional, para incluir emoções, valores e suposições, que fazem parte da vida dos indivíduos do contexto social. Centram-se, com efeito, na descrição e interpretação dos fenômenos, buscando compartilhar significados com outros. Dessa forma, optamos por esse tipo de pesquisa, uma

vez que, focalizando uma sala de aula como cenário, consideramos no processo de ensino/aprendizagem dos participantes sua capacidade de exercitar a escolha e expressar suas individualidades. Como procuramos promover, na atuação em serviço da professora participante, a integração dos saberes teóricos, oriundos do Curso de Formação, com os saberes práticos, a pesquisa interpretativista favorece flexibilidade para que se revele o ponto de vista dos participantes nas situações sociais que eles ocupam.

O objetivo da pesquisa favoreceu nossa escolha pelo método descritivo que, segundo Moreira e Caleffe (op. cit.), busca descrever o objeto para se apropriar dele. Assim, seu valor reside no fato de os problemas serem resolvidos e as práticas melhoradas; envolve técnicas de observação objetiva e minuciosa, de análise e descrição.

Esta pesquisa caracterizou-se também como *estudo de caso*, que pode compreender, na área educacional, o estudo descritivo de uma unidade como uma escola, um professor, dentre outros. A seleção dessa unidade, importa ressaltar, não desconsidera fatores relacionados ao seu contexto, ao contrário, leva em conta todas as instâncias que a ele estão inter-relacionadas. A opção por esse tipo de pesquisa se deu devido aos objetivos desse trabalho, já que pretendíamos intervir na prática de uma professora, a fim de possibilitar reflexão em sua prática de ensino. Desse modo, é um estudo de caso que se realizou numa pesquisa de intervenção, que Moreira e Caleffe (op. cit.) definem como uma pesquisa que pode ser realizada no contexto educacional, podendo ser feita pelo professor, por um conjunto de professores ou pelo (s) professor (es) e o

pesquisador, e deve contribuir não apenas para a prática, como também para a teoria da educação e do ensino. A pesquisa de intervenção é adequada sempre que um conhecimento específico seja necessário para um determinado problema em uma situação também específica. Dessa forma, a pesquisa intervenção possui um caráter situacional, colaborativo, participativo e auto-avaliativo.

Optamos pelo estudo de caso para a implementação dessa intervenção, já que as estratégias utilizadas possibilitaram a atuação e análise da atuação de apenas uma professora, dentre os demais participantes do Curso de Formação que acompanhamos.

1.2. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram de duas naturezas, uma principal e outra secundária. A primeira consistiu em uma professora que acompanhamos a atuação, no período de um ano, em dois contextos de atuação: um curso de formação continuada, em nível de especialização, de uma universidade pública da Paraíba; e seu contexto de serviço. Este está representado por duas situações de atuação da docente: a etapa de planejamento de aulas; e a ministração dessas aulas, que totalizaram 20, numa turma regular de Ensino Fundamental de uma escola particular de Campina Grande. Na primeira situação, realizamos um trabalho, junto à professora participante, de análise e discussão de questões relacionadas ao ensino/ aprendizagem da gramática, de forma a assegurarmos orientação metodológica, a partir das

recentes contribuições teóricas recebidas pela docente em seu contexto de formação continuada.

A professora participante dessa pesquisa licenciou-se em Letras, em 1999, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Após a conclusão da licenciatura, ela continuou participando de cursos de capacitação na área de ensino de Língua. No momento em que iniciamos a coleta dos dados (2006), a professora ingressava em um curso de especialização em uma universidade pública de Campina Grande, e lecionava em uma escola da rede particular de Campina Grande. Nesse período, contava com cinco anos de experiência em sala de aula, tanto em escolas da rede particular quanto pública, e um ano de experiência no ensino superior, em uma instituição particular.

Já os participantes que tiveram papel secundário na pesquisa foram os alunos da professora participante (aproximadamente 35). Sua participação consistiu na contribuição com respostas a um questionário acerca das prováveis mudanças na prática de ensino da professora. O objetivo de incluir os alunos como sujeitos da pesquisa foi o de melhor evidenciar a influência da Formação Continuada na prática pedagógica da docente.

1.3. O Contexto de formação continuada

1.3.1. O Curso de especialização

O *Curso de Especialização em Língua Portuguesa: princípios organizacionais da língua e funcionamento textual-discursivo* foi oferecido pela “pela necessidade de estudar a língua de forma integrada, avaliando-se as formas de materialização dos discursos (estratégias do dizer) em diferentes gêneros textuais em consonância com a análise dos efeitos produzidos na produção e recepção quando do ato comunicativo” (Informação retirada do folder de divulgação do Curso). O período de realização ocorreu entre março de 2006 e abril de 2007, obedecendo à seguinte divisão: 5 meses dedicados à etapa de realização das aulas, em caráter presencial, e os quatro últimos meses destinados ao processo de elaboração do trabalho monográfico, exigência para a obtenção do título de especialista em língua portuguesa.

O objetivo geral que orientou a proposta do Curso foi: *promover a reflexão em torno da contribuição das diferentes perspectivas de abordagem lingüística quanto à descrição da língua portuguesa* (folder para divulgação).

Os objetivos específicos foram os seguintes: *a) aprofundar criticamente conhecimentos descritivos da língua portuguesa nos níveis morfológico, sintático e semântico; b) compreender o uso dos recursos lingüísticos em diferentes gêneros textuais; c) avaliar a adequação do material didático-pedagógico voltado para a análise de aspectos gramaticais; d) elaborar propostas de atividades que explorem os mecanismos de textualidade usados pelos autores nos variados gêneros de texto.*

A estrutura curricular do referido Curso pode ser visualizada no quadro I, a seguir:

Quadro I – Estrutura curricular do curso

NOME DA DISCIPLINA	HORAS/AULA
A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	45
MORFOLOGIA E LEXICOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	45
MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	45
TÓPICOS DE SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	30
GRAMÁTICA DO TEXTO	30
SEMÂNTICA: ENUNCIÇÃO E LINGUAGEM	45
PRÁTICA DE ESCRITA DO TEXTO CIENTÍFICO	45

Fonte: Folder de divulgação do curso

As aulas das disciplinas, que foram oferecidas entre julho e setembro de 2006, ocorriam aos sábados, sendo a primeira no período da manhã e a segunda no período da tarde, ambas com duração de 4 h. A metodologia utilizada pelos professores formadores consistia principalmente na leitura individual dos textos, apresentação e discussão em sala de aula sobre as idéias abordadas nos textos e, em alguns momentos, pequenas atividades, a serem realizadas em grupo, de análise de determinados textos trazidos pelo professor formador retirados de fontes diversas, como, por exemplo, revistas de circulação nacional como *Veja* e *Superinteressante*.

Nesse contexto, selecionamos como dados para análise os planos de curso das disciplinas selecionadas, a saber, *Morfologia e Lexicologia da Língua* e

Portuguesa e Tópicos de Sintaxe da Língua Portuguesa, as anotações feitas durante as aulas e as respostas dadas ao questionário respondido pela professora que selecionamos para acompanhamento. Escolhemos essas disciplinas por elas estarem voltadas à abordagem do ensino de gramática, e, conforme já explicitamos acima, tínhamos interesse em focalizar essa abordagem em nossa pesquisa.

O questionário tinha o objetivo de identificar o que motivou a professora a ingressar em um curso desse nível, bem como o de fazer com que fossem criadas expectativas em relação a um trabalho em conjunto conosco na elaboração de suas aulas. As respostas dadas indicam que a docente apresentava uma visão favorável em relação a mudanças na sua prática, apontando inclusive o curso de especialização como um meio propiciador da inovação. Baseados então nas respostas obtidas, selecionamos as teorias que iriam embasar as escolhas e as ações do trabalho da professora em sala de aula, conforme será descrito no item 1.3.2 desta *Metodologia*.

1.3.2. Intervenção junto à professora

Como observamos que os métodos utilizados no curso de especialização eram centrados prioritariamente em uma prática repetitiva em que o professor-formador reproduzia teorias, sem na maioria das vezes relacionar com o contexto de sala de aula dos professores participantes, desenvolvemos uma pesquisa de intervenção junto à professora.

Antes, porém, de partirmos para a discussão das teorias que iriam embasar o trabalho da professora e para o acompanhamento metodológico, observamos (sem intervir) uma seqüência de aulas, realizada em um bimestre pela docente em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, no período de abril a junho de 2007. Pretendíamos com a observação dessas aulas avaliar os efeitos do Curso de Especialização em sua prática de sala de aula, bem como analisar as características do contexto de ensino da docente para assim procedermos à intervenção.

Após essa fase de observação, realizamos com a docente seis encontros em que foram discutidas teorias de ensino de língua e de gramática, e em que foram preparadas as aulas que a professora iria ministrar em seu contexto de serviço. Os encontros para discussão das teorias tiveram início no mês de julho de 2007 e ocorreram aos sábados, durante 1 h, em média, em horários variados.

Com o objetivo de contribuir para a formação teórica da professora, acrescentando a seu repertório teórico informações sobre ensino de língua, gêneros textuais e as transformações pelas quais vem passando o ensino da gramática, propusemos o estudo teórico de alguns textos, que estão descritos no plano I abaixo:

Plano I: Estudo teórico realizado com a docente nos meses de julho e agosto de 2007.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA
1. Conceituar gêneros textuais	Texto: Gêneros textuais: definição e funcionalidade. MARCUSCHI, L.A.,2003.	LEITURA INDIVIDUAL DO TEXTO; APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO SOBRE AS IDÉIAS DO TEXTO ESTUDADO.
2. Conhecer as concepções de língua e de gramática	Textos: Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. MARCUSCHI, L.A ., 1997; e Por que (não) ensinar gramática na escola (2ª parte). POSSENTI, S., 1996.	
3. Conhecer as transformações pelas quais vem passando o ensino de gramática	Texto: Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. NÓBREGA, M. J., 2000.	
4. Conhecer como se dá o ensino de gramática a partir de experiências já desenvolvidas	Texto: Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. SILVA, W. R., 2006, p. 175 – 200.	
5. Refletir acerca do gênero selecionado para o trabalho em sala de aula, o anúncio; seus aspectos estruturais e funcionais.	Texto: A linguagem da propaganda. SANDMANN, A., 1999	

Após o estudo desses textos, a professora optou por trabalhar com o gênero anúncio, justificando sua escolha por ser um gênero textual que apresenta uma linguagem de fácil entendimento e que faz parte do cotidiano dos alunos. Considerando, portanto, a importância da familiaridade da professora com o

gênero, houve necessidade do estudo do texto teórico *A linguagem da propaganda* (Sandmann, 1999), com o objetivo de dar subsídios à professora através do reconhecimento dos principais elementos de sua linguagem e os recursos de que esse gênero dispõe para estudo.

Após os encontros para a discussão das teorias, aplicamos o segundo questionário, que tinha o objetivo de identificar possíveis relações entre as teorias propostas por nós e as já estudadas/conhecidas pela participante, bem como as possíveis relações com seu trabalho em sala de aula.

Discutidas as teorias, passamos então ao planejamento das aulas, que foi, inicialmente, realizado em um encontro de duas horas, em agosto de 2007, e em pequenos encontros no decorrer da aplicação das atividades propostas, em setembro e outubro, do mesmo ano, conforme o surgimento das necessidades apresentadas.

Procuramos, durante as discussões, proporcionar à professora um clima de descontração, para que esta se sentisse à vontade para fazer os comentários que achasse pertinente. Assim, nos encontros destinados ao planejamento, nós íamos sugerindo as atividades, a partir das escolhas que a professora apresentava. Essas escolhas consistiram no gênero do texto, a saber, anúncio publicitário, e no conteúdo gramatical previamente planejado pela coordenação da escola em conjunto com os professores da instituição. Uma vez explicitada essas escolhas, sugerimos que a professora buscasse textos publicitários ricos em adjetivos para que assim pudéssemos analisá-los e prepararmos a seqüência de atividades.

A professora, demonstrando interesse pelo trabalho, seguiu a orientação e, após a leitura e análise dos textos selecionados, foi orientada por nós a desenvolver atividades que levassem os alunos a perceber o adjetivo como um recurso de persuasão. Dessa forma, propomos exercícios que levassem a esse objetivo precípuo como, por exemplo, o item 4 descrito na página 32, com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem os efeitos de sentido proporcionados pelo uso do adjetivo em anúncios, sugerimos a aplicação de um exercício de lacunas, em que os adjetivos seriam retirados para que os alunos as completassem com adjetivos de sua escolha. Logo após a realização da atividade, propomos que fosse realizado um confronto das respostas com os anúncios originais. Antecedendo essa atividade, que consideramos o cerne do trabalho com a análise lingüística, sugerimos discussões e atividades em grupo acerca da interpretação dos textos.

Os pontos dessas discussões também foram sugeridos prioritariamente por nós, sendo que a todo momento a professora apresentava contribuições pertinentes ao planejamento, como o que poderia ser priorizado nas discussões orais, e a forma que poderiam ser aplicadas as atividades, por exemplo, organizando a turma em grupos. Logo, em todos os encontros realizados, apesar de proporcionar bastante espaço para nossa intervenção, acatando as propostas que apresentávamos, não era totalmente passiva, sugerindo também idéias para o trabalho.

Conforme afirmamos na *Introdução* desta dissertação, decidimos contemplar o ensino da gramática como foco de nossa intervenção, uma vez que

é recorrente no discurso de professores de Português o questionamento acerca de como proceder no ensino desse componente. Possenti (1996) defende que para que se possa chegar a quaisquer conclusões acerca do ensino de gramática, é condição inicial conhecer os *conceitos de gramática*, a saber, *gramática normativa*, que se fundamenta num conjunto de regras de funcionamento da norma padrão, instrumentalizando o falante para um suposto “falar correto”; *gramática descritiva*, que está centrada na constatação das variedades lingüísticas, conforme elas se apresentam; e *gramática internalizada*, que considera o conjunto de regras que o falante desenvolve naturalmente, mediante sua dotação genética.

A cada um desses conceitos, segundo o autor, corresponde uma concepção de língua: na perspectiva da gramática normativa, a concepção de língua está diretamente relacionada ao falar das pessoas de prestígio social, falar este que representa a norma culta, sendo esta às vezes confundida com a própria noção de língua; na perspectiva da gramática descritiva, a língua é encarada de uma forma mais ampla, haja vista se considerar todos os fatos observados em suas variedades; e para a definição de gramática internalizada, a língua também é concebida de forma ampla, coerente com a idéia de que o conhecimento das regras que o falante domina implicitamente adapta-se a qualquer variedade.

Dessa forma, o autor defende que o ensino de gramática continuaria sendo válido, priorizando, entretanto, as condições para que o aluno parta dos conhecimentos de sua gramática internalizada, para a reflexão das variedades, culminado na norma. No entanto, o autor chama a atenção para a quase

exclusividade da abordagem da gramática normativa no ensino de língua; outros conceitos de gramática são esquecidos ou desvalorizados pela escola, como a *descritiva* e a *internalizada*. Para Possenti, levar em consideração, na escola, essas duas noções de gramática implicaria em um ensino não apenas mais abrangente, já que contribuía para o esfacelamento da idéia de homogeneização da língua e passaria a levar em conta todas as variedades, como também mais produtivo, já que partiria do conhecimento internalizado que o aluno já possui sobre a língua.

Foi a partir dessa perspectiva que sugerimos uma proposta de ensino que, ao invés de priorizar o ensino de questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua, se voltasse para os efeitos que se consegue com determinadas combinações dessas unidades em determinados gêneros de texto, no caso, uma proposta de atividades que considerava a relevância do uso do adjetivo para a constituição do gênero anúncio.

A proposta, que se desenvolveu em torno de 24 horas/aulas, está descrita no plano II, abaixo:

Plano II - Atividades com o gênero anúncio e uso dos adjetivos, realizadas pela docente em sala de aula, com o nosso acompanhamento teórico-metodológico, ente os meses de agosto e setembro de 2007.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA
1) Conhecer as particularidades do gênero anúncio.	Anúncios variados, retirados de fontes diversas.	Leitura de anúncios (levantamento de hipóteses, mediante ilustrações, títulos, etc.), com o auxílio da professora e do retro projetor.

2) Desenvolver habilidades de leitura do gênero anúncio.	Anúncios que explicitam formas de preconceito, retirados de fontes diversas.	Leitura com exercícios de interpretação (com perguntas objetivas, inferenciais e avaliativas), discussão das respostas dos alunos.
3) Perceber como se dão alguns mecanismos de persuasão no texto publicitário.	Recursos de persuasão explorados em anúncios: textos não-verbal, cores, formato das letras, etc.	Identificação coletiva de alguns recursos de persuasão, aplicação de exercício em grupo.
4) Reconhecer os efeitos de sentido proporcionados pelo uso do adjetivo em anúncios.	Funcionamento do adjetivo como expressão de valor persuasivo no gênero anúncio.	Aplicação de exercícios de lacunas, em que os adjetivos forma retirados para que os alunos completassem; confronto, através de discussão oral, das respostas dos alunos com os anúncios originais; discussão acerca da importância dessas palavras como estratégia de persuasão.
5) Perceber os efeitos estéticos proporcionados pelo uso do adjetivo no gênero música.	Funcionamento do adjetivo em texto de efeito estético.	Apresentação e leitura da música Exagerado, de Cazuzza; Discussão acerca dos adjetivos usados pelo compositor, levando em consideração o contexto em que eles aparecem; aplicação de exercício.
6) Reconhecer o adjetivo como uma classe gramatical variável.	A variação de gênero e número, e grau dos adjetivos.	Discussão acerca da concordância do adjetivo, a partir de seu uso em anúncio; aplicação de exercício que abordava a variação de gênero e o grau em anúncios; discussão do exercício.
7) Conhecer a abordagem dada ao adjetivo pela gramática normativa.	A classe gramatical adjetivo.	Exposição da abordagem dos adjetivos pela gramática normativa (conceito, regras de uso e

		aplicação de exercícios estruturais).
8) Produzir um cartaz, a partir de anúncios pesquisados, que explicitem alguma forma de preconceito.	Funcionamento do adjetivo como expressão de valor persuasivo no gênero anúncio.	Aplicação de proposta de atividade, que consistia em levar os alunos a pesquisarem propagandas que evidenciassem alguma forma de discriminação; confecção de um mural com esses anúncios para ser apresentado à comunidade escolar.

Tais atividades tiveram como cerne norteador as teorias propiciadas pelo Curso de Especialização, as propostas apresentadas por nós, bem como pela professora.

Conforme o previsto, a aplicação da proposta se deu em 20 horas/aulas, e, ao seu término, aplicamos o último questionário à docente (Questionário III – ver anexo I), que tinha como objetivo levar a professora participante à reflexão acerca de sua prática, a partir do suporte oferecido por nós; e aplicamos outro aos alunos (Questionário IV – ver anexo II), a partir do qual pretendíamos identificar sua percepção sobre as possíveis mudanças na prática metodológica da professora, levando em consideração os recursos utilizados, as atividades propostas, os textos trabalhados, dentre outros fatores.

A título de ilustração, apresentamos um item de atividade, que pretendia desenvolver a reflexão sobre os efeitos de sentido proporcionados pelo uso do adjetivo em anúncios:

Conteúdo:

- Funcionamento do adjetivo como expressão de valor persuasivo no gênero anúncio.

Metodologia:

- Aplicação de exercícios de lacunas, em que os adjetivos foram retirados para que os alunos completassem;
- confronto, através de discussão oral, das respostas dos alunos com os anúncios originais;
- discussão acerca da importância dessas palavras como estratégia de persuasão.

Após a realização de todas as atividades descritas, constituímos nossos dados de análise dessa etapa da pesquisa: (1) as respostas da professora dadas aos questionários I, II e III (ver anexo I) ; (2) as anotações feitas durante os encontros; (3) atividades elaboradas pela professora (ver anexo IV); (4) atividades elaboradas pela professora em conjunto com a pesquisadora (ver anexo V); (5) exercícios resolvidos por alunos da professora participante (ver anexo V); (6) a gravação das aulas ministradas a partir de nossa intervenção (ver anexo VI) e (7) as respostas dos alunos dadas ao questionário IV (ver anexo II).

Devido à natureza subjetiva da análise, utilizamos a técnica de triangulação de dados, já que, conforme assegura Cançado (1994), consiste no uso de diferentes perspectivas na análise do mesmo *corpus*, testando então o caráter real das observações, e permitindo o julgamento dos eventuais desvios do observador.

CAPÍTULO 2

2. FORMAÇÃO DE PROFESSOR

2.1. A relação entre a demanda por profissionais críticos e os cursos de formação continuada

As mudanças nas relações e dinâmicas sociais, evidenciadas pelos avanços tecnológicos em diversas áreas tornam os conhecimentos ultrapassados de forma tão acelerada que a noção de educação definitiva deixa de ter sentido.

Com efeito, conforme afirma Mateus (2002), se evidencia a necessidade de se formar profissionais críticos, aptos a questionar conhecimentos tidos como verdades absolutas e apresentar novas propostas. Tal desafio também aflige os docentes e impõe o repensar de suas idéias e práticas, num constante processo de auto-formação.

Segundo a autora, essa necessidade implica em uma perspectiva de formação continuada em todos os níveis, desde o fundamental e médio, em que é preciso formar um aprendiz permanente, até a formação de professores. Assim, nas duas últimas décadas do século XX, presenciou-se a publicação de diversos trabalhos que propõem o repensar acerca da formação inicial bem como da continuada dos profissionais da educação, focalizando o conceito de *prática reflexiva*. Esse conceito, amplamente incorporado em muitos discursos,

apresenta-se como um meio de formar professores preparados para o desafio de aprender a aprender.

Partindo do pressuposto de que grande parte dos profissionais de educação se propõe ao exercício do magistério sem competência técnica e sem a capacidade crítica esperada, bem como partindo da noção do trabalhador como um ser autônomo, passa-se a esperar que os cursos de formação de professores assegurem o movimento da reflexão *na e sobre* a ação. Conforme afirma a autora:

os professores podem e devem buscar refletir sobre o cotidiano educacional para que, a partir de sua prática pedagógica, possam elaborar teorias que levem a uma nova ação. Esta, por sua vez, poderá suscitar novas questões que levarão à reformulação da teoria que acarretará, por fim, a reformulação da ação, transformando sua prática em um processo cíclico de desenvolvimento sócio-político-profissional. (p. 08)

Dessa forma, o conceito de prática reflexiva traz em seu cerne a idéia de uma reflexão que vai além do racionalismo técnico, no qual se busca tão somente a eficiência dos meios utilizados para a obtenção de fins inquestionáveis. Ao contrário, uma prática reflexiva compreende um projeto educacional político propulsor da reflexão a respeito da adequação dos objetivos educacionais diante das realidades que se apresentam e das estruturas e relações de poder opressoras, que perpetuam o *status quo*.

Todavia, conforme o resultado apresentado por pesquisas que investigaram as experiências de programas direcionados à formação de professores reflexivos, trabalhos que garantam o avanço para além do nível técnico não são concretizados, tendo em vista o predomínio da concepção de que

a aquisição do conhecimento teórico consiste num aporte ao aprimoramento da prática.

Mateus (op. cit.) ressalta assim a necessidade do professor formador também estar inserido numa prática de produzir conhecimento próprio:

da mesma forma que os professores devem ser estimulados a uma prática reflexiva e crítica por meio da pesquisa educativa para garantirem sua autonomia e emancipação e, assim, serem capazes de ensinar seus alunos a 'aprender a aprender', também nós, professores formadores, precisamos produzir conhecimento próprio baseado em princípios educativos e científicos (p.11)

Portanto, as universidades não podem, como usualmente ocorre, continuar agindo apenas no sentido de formadores de técnicos. Os avanços tecnológicos em diversas áreas, conforme foi dito no início deste capítulo, apontam para a necessidade de essas instituições propiciarem a prática de pesquisa, já que esta seria um princípio educativo mais próximo do que se espera para a promoção da reflexão crítica sobre o contexto educacional e a ação. Essa prática, todavia, deve ser ampliada de forma a estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Conforme aponta Gatinho (2006), parece que os professores, apesar de, na formação continuada, atualizarem os novos saberes com que estão tendo contato, sempre se apóiam em saberes da tradição. Em seu artigo intitulado *Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada*, objetivou analisar a mobilização de saberes em atividades didáticas elaboradas por professores de ensino fundamental em cursos de formação continuada.

O autor define mobilização de saberes através dos postulados de Tardif & Gauthier (2000, *apud* Gatinho 2006). Segundo o autor, ao se considerar que o contexto de formação continuada se caracteriza como um espaço de conversão de saberes, em que se objetiva a (re) produção de práticas de ensino, importa levar em conta que não ocorre mero deslocamento de um campo a outro. Tendo em vista um determinado propósito, esses saberes são mobilizados e transformados. Assim, o autor focaliza o conceito de *didatização*, definido por Schneuwly (1995, *apud* Gatinho 2006) como “processo de mobilização de saberes de diversos campos, que se tornam outros” (p. 145); ou seja, o saber útil, na situação de ensino torna-se outro saber, haja vista sua dependência a instâncias/ instituições diversas, torna-se saber ensinado. Essa dependência se dá mediante fenômenos externos e internos.

Conforme o autor, o contexto de formação continuada, como um espaço de construção e transformação do saber, favorece a reflexão acerca de que saberes de referência são mobilizados, como chegam aos professores, de que forma são interpretados, deslocados, alinhados e realinhados pelos formadores, para que sejam coerentes com as necessidades impostas pelos documentos oficiais e pelas reais necessidades de sala de aula.

De acordo com pesquisas em Lingüística Aplicada, realizadas no Brasil, saberes diversos e heterogêneos advindos de várias instâncias e tradições, são usados pelos professores. Constituem alguns desses saberes aqueles aos quais o professor teve contato ao longo de sua formação inicial, aos que foram construídos no decorrer de sua prática, além daqueles construídos na aula de

Língua Portuguesa, através do processo de didatização. Dessa forma, conforme postula Rafael (2001), há um processo de construção de conceitos pelo professor em sua prática, conforme os saberes outros aos quais o professor teve acesso, de forma que as noções teóricas propostas pelas teorias lingüísticas sejam reproduzidas, adaptadas e reformuladas. Da mesma concepção compartilha Tardif (2002), para quem o professor, possuindo uma história de vida, sendo um ator social, inserido em uma cultura (ou culturas) está impregnado de marcas dos contextos dos quais faz parte. Com efeito, seria impossível dissociar os saberes apropriados, e subjetivados, das pessoas e de suas experiências.

Tardif (op. cit.) salienta que os saberes dos professores que servem de base ao seu trabalho, na verdade, não se limitam a conteúdos teóricos dependentes de um conhecimento especializado, adquirido na universidade. Eles abrangem uma gama de fatores, advindos de fontes variadas como vida familiar e experiências escolares anteriores e, principalmente, de sua própria experiência na profissão, sendo, portanto, plurais e heterogêneos:

esse profissional tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura (ou culturas) e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Trata-se de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, sendo impossível dissociá-los das pessoas, de suas experiências e situação de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 138)

2.2. Saberes envolvidos na formação do professor

A questão dos saberes dos professores, competências e habilidades que embasam seu trabalho em sala de aula é alvo de muitos questionamentos pela ciência da educação e pela Linguística Aplicada nas últimas décadas.

Estudos sobre as práticas concernentes à formação do professor vêm sendo realizados, com frequência, pelas associações da sociedade educacional brasileira, com a preocupação geral acerca da relação entre essa formação e os níveis de ensino.

Conforme Brzezinski (1996 *apud* CARVALHO e GIL, 2002), a educação está fundamentada em cinco questões básicas: sólida formação teórica; a unidade teoria e prática, sendo que essa relação diz respeito ao como se dá a produção de conhecimento na dinâmica curricular do curso; compromisso social e a democratização da escola; o trabalho coletivo; e a articulação entre a formação inicial e a continuada.

A respeito das duas primeiras questões, Carvalho e Gil (2002) definem três áreas de saberes consideradas como imprescindíveis para uma formação consistente do professor: os saberes conceituais e metodológicos da área que ele irá ensinar; os saberes integradores, que são os relativos ao ensino dessa área; e os saberes pedagógicos.

No tocante aos saberes conceituais, os autores apontam a problemática questão da carência de conhecimentos do professor acerca da matéria objeto de ensino.

O conhecimento dos saberes conceituais e metodológicos de sua área corresponde ao conhecimento do quê originou a teoria, a metodologia utilizada

em sua construção, a associação entre ela e as interações Ciências/Tecnologia/Sociedade, a atualização do professor quanto aos desenvolvimentos científicos recentes e o conhecimento de outras disciplinas.

Essas questões são de suma importância para a superação de um ensino voltado apenas para a simples memorização dos conteúdos, uma vez que permitirão o desenvolvimento de atividades que inter-relacionem os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos.

Já os saberes integradores dizem respeito ao modo de ensino dos conteúdos escolares, e são constatados em pesquisas em formação de professores que buscam verificar a ocorrência de profissionais inovadores e criativos em sua metodologia.

Dessa forma, para que o problema da reprodução de conteúdo seja revertido:

o professor precisa saber analisar criticamente o ensino tradicional, o que requer uma ruptura da visão da docência até então recebida. Várias atividades na formação do professor devem ser direcionadas para esse fim e aqui aparece de modo bastante forte: a relação entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber fazer (Carvalho e Gil, 2002, p.112)

Por fim, os autores mostram a importância dos saberes pedagógicos, que correspondem aos saberes envolvidos no ensino dos conteúdos e na prática de sala de aula como *o saber avaliar, o compreender a interação professor-aluno, o conhecer o caráter social da construção do conhecimento, etc.* Mas podem fazer parte também saberes mais amplos como a questão da *violência na escola e o ambiente das organizações escolares*, que irão influenciar diretamente a

aprendizagem, sendo, portanto, fundamental o *saber fazer* do professor em relação a esses saberes.

2. 3. A relação dos saberes dos professores com a pesquisa

Tardif (2002) apresenta o postulado que os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228), o que significa que, sendo os professores os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares dentre o conjunto dos demais agentes escolares, são os saberes destes atores o cerne para o entendimento dos processos educacionais.

Considerar os professores nessa perspectiva implica em reconhecê-los como atores competentes, sujeitos do conhecimento, acarretando conseqüências em relação ao modo como conceber a subjetividade dos professores, à relação entre a teoria e a prática e à formação dos professores.

A primeira conseqüência, segundo o autor, recoloca a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre ensino, propondo assim a desconsideração da idéia de que os professores são técnicos que apenas aplicam os conhecimentos produzidos por outros (pesquisadores universitários, funcionários do Ministério da Educação, etc.), bem como de que são apenas agentes sociais. Nessa segunda perspectiva, os professores seriam comandados por forças sociais como a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, etc.

Tardif (op. cit.) defende que, ao invés de enquadrar os professores nessas duas visões redutoras, é necessário levar em conta a sua subjetividade, já que um professor é:

um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p. 230)

Dessa forma, a pesquisa sobre ensino deve registrar o ponto de vista dos professores, seus conhecimentos e o saber-fazer mobilizados durante a sua ação.

A segunda conseqüência diz respeito às relações entre a teoria e a prática. A perspectiva defendida por Tardif difere da concepção tradicional e redutora desses dois conceitos, segundo a qual o saber seria produzido fora da prática, pela ciência, por exemplo, possuindo com a prática apenas uma relação de aplicação. Ao contrário, tal perspectiva nega essa oposição tradicional e admite a prática dos professores como um espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa mesma prática. Segundo o autor, essa perspectiva reafirma o papel do professor como “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p. 235).

Assim, conceber o professor enquanto sujeito do conhecimento implica em reconhecer tanto a teoria quanto a prática como portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações que interferem nos conhecimentos e subjetividades dos seus atores.

Aceitar as duas teses defendidas acima leva a um forma diferenciada de produzir pesquisa, uma vez que, sendo o professor um produtor de saberes, é

preciso dar espaço a sua voz e a sua ação, ultrapassando assim as lógicas científicas tradicionais que o tratam como objeto de pesquisa e não como sujeito. Como enfatiza o teórico, “*essa perspectiva visa a produzir (...) uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino com os professores*” (p. 239).

CAPÍTULO 3

3. A DEMANDA POR INOVAÇÃO NO ENSINO E ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

3.1. As relações entre a inovação e a idéia de modernização

A inovação³ é considerada como um fenômeno multidisciplinar, multidimensional e multicultural e tem sido foco de interesse de diversos estudiosos. Segundo Dornelles (2007), a inovação passa a ser uma exigência nos vários campos disciplinares, a partir do momento em que se verifica o interesse pela mudança nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares (PCN, 1998), documentos influenciados pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), que colocava a inovação como meta.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, em específico, o ponto de discussão sob o qual se assenta o projeto oficial de inovação é a *ciência*

³ Estamos, neste trabalho, nos referindo à inovação no sentido metodológico, relacionando este conceito à dinâmica de transformações positiva diante das demandas de adaptações da atuação docente. Signorini (2007) afirma que a idéia de inovação quase sempre está atrelada à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção. E, no nosso caso, estamos focalizando as demandas de inovação no ensino de Língua Portuguesa, trazidas pela ciência Lingüística, em detrimento da tradição gramatical.

lingüística. Isso se deve justamente ao discurso de mudança que ela possibilitou em seu embate com o ensino da Gramática Tradicional.

Conforme afirma a autora, uma análise da legislação educacional das décadas de 1960/70 permite verificar uma visão conservadora dominante, visando prioritariamente a manutenção da ordem, da moral e dos bons costumes. Essa supremacia da Gramática Tradicional vigorava apesar de a Lingüística estar desde a década de 30, do século passado, presente nos estudos da linguagem no Brasil. Só na década de 1960 foi que a cientificidade da gramática foi posta em questão, e em 1961, a Lingüística torna-se obrigatória no currículo dos cursos de Letras, o que faz emergir conflitos diversos com a tradição.

A polêmica criada a partir do embate entre a Lingüística e a Gramática Tradicional, conforme enfatiza Pietri (2003), acabou favorecendo ambas as disciplinas, uma vez que tanto gramáticos quanto lingüistas buscaram promover mudanças, pondo-as assim em evidência. Essas mudanças se deram através de propostas como, a Lingüística, por um lado, tentando desfazer o simulacro que se havia criado em torno dela, e a Gramática, por outro lado, buscando desfazer a imagem de conservadora sobre a língua. Tais propostas se concretizaram através dos *agentes ideológicos*, que constantemente atualizam a polêmica entre as idéias da lingüística e as de gramáticos tradicionais.

3.2 A inovação e seus impactos na instituição escolar

Devido ao projeto de desenvolvimento renovado pelo Brasil, no século XXI, a necessidade de modernização da educação e inovação é posta como fator central para a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o país, tendo em vista que, para a construção desse novo modelo, deveria se investir na educação com qualidade para todos.

É possível verificar nessa ação, como mostra a autora, a influência das políticas geoglobais, haja vista estudos da área da educação alertarem para o fato de tal modelo se pautar em exigências da UNESCO e do Banco Mundial.

O objetivo dessas políticas é esboçar para instituições linhas de ação que pudessem favorecer as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva de reformas na educação superior em países em desenvolvimento. Elas são orientadas pelas exigências do estágio atual do capitalismo e têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. Apesar de existirem algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas (cujas nuances não se pretende discutir aqui), algumas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos são importantes para uma compreensão dos programas sociais e, em especial, educacionais na América Latina.

Assim, inspirada pela ciência lingüística e sancionada por documentos oficiais, a inovação está atrelada a fatores de ordem institucional. De acordo com Signorini (2007):

A compreensão dos processos de contextualização da inovação e de seus impactos no ensino da língua passa necessariamente, a nosso ver, por uma redefinição da escola como uma forma dinâmica de organização institucional, que é produzida por uma constelação de práticas sociais interrelacionadas, ao mesmo tempo em que também é matriz de perpetuação dessas mesmas práticas. (p. 213)

A autora compreende que, ao se pretender focalizar a inovação e seus impactos, a instituição escolar deve ser analisada sob seu aspecto organizacional, ou seja, processual, dinâmica, múltipla, ao invés de uma entidade contextual estável, homogênea, com função e limites definidos como costuma ser considerada.

Segundo essa perspectiva defendida pela estudiosa, a ordem institucional caracteriza-se por apresentar estabilidades e instabilidades, próprias de uma realidade que não é acabada. É uma ordem que é conseqüente de desalinhamentos e conflitos típicos da atividade coletiva em função de redes de interesse e estrutura de poder. Assim sendo, o processo de *didatização* (que consiste na transposição dos saberes acadêmico-científicos pelas práticas institucionais até sua realização em sala de aula) dá-se conforme esse dinamismo, ou seja, em função de variáveis específicas de cada contexto como *onde* e *quando* ocorre, em que condições, com que objetivo, para qual público-alvo e etc.

Signorini (op. cit) afirma que, em suas pesquisas realizadas, a formação lingüística dos agentes institucionais apresenta-se como um fator de menor importância dentre aqueles que marcam o contexto institucional brasileiro. A autora mostra o caso da escola pública, marcada pela grande contingência de agentes institucionais com contrato temporário e pela heterogeneidade do alunado, trazido com a massificação da escolaridade básica.

Desse modo, para que a inovação possa de fato se efetivar, há a exigência de demandas e desafios, como os casos citados acima que, não sendo atendidos ou superados, a inviabilizam.

Muitas vezes, devido às variáveis específicas de cada contexto em que se realiza a inovação, os impactos produzidos por esta, que podem ser os mais diversos, nem sempre são avaliados como inovadores.

Assim, a autora defende que a inovação não pode ser reduzida a um conhecimento disciplinar, passível de ser adquirido, ou a uma variável independente. Desse modo, a ação de aderir ou resistir à inovação não está atrelada à competência ou incompetência individual de qualquer agente institucional isolado, nem a capacidade organizacional de transformá-la em currículo, programa, etc.

os processos de didatização de saberes acadêmico-científicos com vistas à inovação no ensino da língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação nas/ pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância". (p.220)

Concluimos com a autora, portanto, que a o pilar que sustenta o conflito gerado pelos saberes difundidos pela Lingüística e pela tradição gramatical corresponde a uma questão de relações de poder, conforme discutido acima, o que acarreta na dificuldade de se implementar a inovação, e contribuir para que os impactos produzidos pela tentativa de mudança nem sejam considerados como inovadores.

3.3 Uma proposta de inovação e seus impactos no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa

Silva (2006) afirma que as discussões, nas décadas de 80 e 90, do século XX, que focalizavam a questão da legitimidade do ensino da gramática, voltam-se agora para as formas de articulação entre as noções de letramento, gênero, texto e gramática. Essa proposta de articulação é reafirmada pelas orientações das diretrizes curriculares brasileiras vigentes para o ensino de Língua Portuguesa. (PCN, 1998)

De acordo com o autor, partindo-se do pressuposto de que o ensino de língua materna tem por objetivo o desenvolvimento da competência discursiva do aprendiz, permitindo-lhe apropriar-se do uso da escrita em práticas sociais específicas, os exercícios de análise lingüística (como são denominados nessa perspectiva) devem propiciar uma contribuição a essas práticas. Com efeito, os gêneros textuais, como modelos ou formas de interação na sociedade, propiciam um meio de desenvolver a aquisição das habilidades que envolvem o uso da

escrita, uma vez que o usuário da língua faz escolhas para adequar seu texto às características dos gêneros.

Conforme o autor, essa perspectiva de abordagem, centrada nos sentidos expressos pelos usos de elementos lingüísticos em textos, distancia-se, portanto, das abordagens focadas na normatização de formas e usos lingüísticos da tradição escolar.

As conclusões obtidas por Silva apontam para a tentativa de atualização dos saberes enfocados no curso de formação continuada, através da seleção de aspectos lingüísticos nos gêneros textuais favoráveis à articulação entre as noções de texto e gramática, nas atividades de análise lingüística. Entretanto, evidenciam-se também algumas práticas que escapam às orientações discutidas no Curso, por exemplo, como o excessivo uso de metalinguagem, o que mostra que há uma mobilização de saberes heterogêneos, tendo em vista que esses professores, mesmo buscando articular as noções de gramática, texto e gênero textual também se valem dos saberes escolares que já possuem.

Os impactos são evidenciados, portanto, por fatores como a inversão do esquema tradicional que vai das doutrinas abstratas para a manipulação do concreto. Isso significa romper com a metodologia, amplamente arraigada à tradição, que segue o movimento exposição do conceito teórico ou regra, ilustração com exemplos, exercício de fixação e avaliação. Partindo do pressuposto de que o conhecimento lingüístico se constrói através da interação, não é o estudo pormenorizado das divisões, classificações, nomenclaturas e exceções que vai levar o aluno a compreender e saber usar os recursos

lingüísticos. Ele pouco aproveitará o conhecimento teórico dado, se primeiramente não houver a interação e o convívio com esses recursos, de maneira a permitir a observação, a reflexão pessoal, a experimentação e a descoberta; só após essa relação interativa com o objeto de conhecimento, no caso, a linguagem, é que só torna possível a explicitação de teorias já estabelecidas. Assumindo a abordagem textual dos gêneros de modo a articular as noções de texto e gramática, se permite o rompimento dessa metodologia redutora. Ao estabelecer tal articulação, a atividade de gramática que recebe assim a denominação de prática de análise lingüística, passa a ser desenvolvida juntamente com as práticas de leitura e de produção textual, e as dificuldades demonstradas pelos alunos, advindas da realização dessas últimas práticas, indicam os conteúdos das práticas de análise lingüística a serem trabalhados em aula.

Outro fator que representa um impacto inovador consiste numa consideração mais ampla da língua. É possível verificar nessa proposta de inovação a reprovação aos métodos que estão sempre em função da visão de língua como sistema homogêneo, que torna válida a supremacia da gramática normativa e, como conseqüência, das questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua e da imposição das regras de uso.

Para Antunes (2004), o ponto de sustentação de uma prática pedagógica do ensino de português, quando se pretende eficácia e relevância, é a concepção *interacionista, funcional e discursiva* da língua. E, sendo a gramática um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas de uma

língua, independentemente do prestígio social dela, não se pode conceber um ensino limitado meramente às questões acima citadas. Considerar, portanto, a proposta de inovação abordada por Silva (op. cit.) possibilita o desenvolvimento de um trabalho que, embasado nessa concepção mais ampla de língua, culminará na habilidade do usuário da língua para utilizar diferentes gêneros textuais de acordo com as exigências das situações de interação social, envolvendo as modalidades oral ou escrita da língua.

Podemos citar ainda como impacto da proposta de inovação trazida por Silva o papel que assume professor de português em sala de aula. Passa agora à função de estimulador da formação das competências lingüísticas dos educandos. Pretendendo pôr nos devidos termos a tese de que a educação lingüística não poderá descurar do papel desempenhado pela gramática tradicional, esclarece, dessa forma, um dos escopos principais do ensino de português, que consiste em partir daquilo que os alunos já dominam, para prepará-los para sua participação efetiva (produção e compreensão) nos gêneros textuais de circulação pública cuja complexidade de estrutura diferencia-se do uso coloquial.

Desse modo, as ações efetivamente realizadas pelo professor (trabalho realizado) não consistem apenas em seguir prescrições, mas também em colocá-las à prova e redefini-las em função de fatores como os alunos, os imperativos ligados ao tempo, as reflexões realizadas durante a própria ação e os instrumentos mobilizados.

CAPÍTULO 4

4. TENDÊNCIAS REVELADORAS DA INOVAÇÃO: DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO ENSINO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados, a fim de confirmar ou não a hipótese levantada na pesquisa dessa dissertação sobre a possibilidade de mudanças nas práticas de ensino de língua, a partir de um acompanhamento na prática de um professor, recentemente submetido a um curso de formação continuada.

Uma primeira constatação a que nos levou a observação dos dados do contexto de serviço da professora, sem a nossa intervenção, foi a tendência a manter-se apoiada nos saberes mobilizados ao longo do Curso de Especialização. Essa tendência a levou, por um lado, a tentar afastar-se das concepções tradicionais e assumir uma postura cujas bases teóricas estão inspiradas no Curso de Especialização, demonstrando assim a tentativa de inovação. Por outro lado, entretanto, podemos verificar uma dissociação entre as práticas de reflexão sobre a gramática no contexto de formação e as do contexto de ensino, manifestada na rotina de sua atuação profissional. A apresentação da análise está dividida em dois momentos, que correspondem aos resultados relativos ao contexto de formação continuada, e aos referentes ao contexto de serviço, respectivamente.

4.1. A concepção de língua subjacente à proposta do curso

Procedendo-se a uma observação dos princípios que orientaram a proposta de organização do Curso, podemos verificar que havia uma preocupação predominante: a abordagem da língua portuguesa nos seus aspectos mórfico, sintático, semântico e textual discursivo. Tendo em vista essa preocupação, a proposta levou em conta, assim, a necessidade do domínio da língua em sua perspectiva *interacionista, funcional e discursiva*. Isso se verifica na medida em que é posta em evidência a necessidade de

estudar a língua de forma integrada, avaliando-se as formas de materialização dos discursos (estratégias do dizer) em diferentes gêneros textuais em consonância com a análise dos efeitos produzidos na produção e recepção quando do ato comunicativo.

(Folder de divulgação do curso)

Conforme verificamos nessa passagem, a noção de gênero como unidade enunciativa é revelada como condição inerente ao estudo e a compreensão do uso dos recursos lingüísticos. Com efeito, o ensino da gramática, entendida como o conjunto dos aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático de uma língua, deixa de ser entendido apenas como um conjunto de regras prescritivas, para transformar-se em uma explicitação das regras de uso da língua, em situações significativas, a partir de suas próprias realizações.

Uma vez que não se limita aos fatores estruturais internos, evidencia-se então uma abordagem em que a língua é encarada de uma forma mais ampla, haja vista se considerar situações de comunicação significativas, o que implica

em levar em conta a diversidade de usos. Ao se considerar a língua a partir de uma visão mais abrangente do que simplesmente um veículo para transmitir informações, a percepção da variabilidade a que os fatos lingüísticos estão continuamente submetidos é levada em consideração, o que consiste no primeiro passo para se superar as concepções teóricas homogeneizadoras, que entendem a variação como um “acidente” que deve ser deixado de lado.

4.2. A concepção de ensino subjacente à proposta do curso

Em decorrência da concepção de língua apresentada, as orientações postuladas acerca dos objetivos pedagógicos do ensino da língua materna estão voltadas para uma pedagogia centrada na utilização do código. Antes de analisarmos de que forma subjaz essa tendência na proposta do Curso, cabe discorrermos acerca das duas orientações de ensino de língua: *a pedagogia centrada no código* e *a pedagogia centrada no uso do código*. Esta tendência, conforme afirma Gagné (2002), se inspira em uma prática que repousa sob uma concepção de língua como um código homogêneo, o que torna válida a supremacia da gramática normativa e, como consequência, das questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua e da imposição das regras de uso, já que o objetivo precípua de tal abordagem é apropriação do código.

As conseqüências geradas a partir da adoção da pedagogia centrada no código relacionam-se, freqüentemente, à tendência a ignorar e desvalorizar a linguagem que foge à norma, depreciando-se e estigmatizando-se assim as variantes e seus usuários.

De acordo com o autor, essa tendência se opõe à pedagogia centrada no uso do código que, voltada muito mais para as perspectivas sociolingüísticas e funcionais acerca da língua e da linguagem, ao invés de priorizar o ensino de questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua, se volta para os efeitos que se consegue com determinadas combinações dessas unidades em determinados gêneros de texto. Ela permite, diante da constatação da diversidade dos usos, que se concentre os esforços em oferecer ocasiões de desenvolver as habilidades de uso da língua, abrangendo-a ao funcionamento das práticas sócio-discursivas. É sobretudo em relação à arbitrariedade de todo código lingüístico e à existência das variedades de uso que se situa o ensino baseado nessa tendência.

Partindo-se para a análise da proposta do Curso, podemos verificar que algumas afirmações apresentadas são reveladoras da concepção de ensino centrada no uso do código. Ao se considerar, por exemplo, *“a necessidade de estudar a língua de forma integrada, avaliando-se as formas de materialização dos discursos (estratégias do dizer) em diferentes gêneros textuais em consonância com a análise dos efeitos produzidos na produção e recepção quando do ato comunicativo”* (informação retirada do folder de divulgação do Curso), podemos notar que está sendo contemplada a diversidade de gêneros

textuais, estes considerados como materialização dos discursos. Esse comentário sinaliza a preocupação da proposta em considerar situações de comunicação significativas, o que implica levar em conta a diversidade de usos da língua e a heterogeneidade do código.

Outro objetivo proposto (elaborar propostas de atividades que explorem os mecanismos de textualidade usados pelos autores nos variados gêneros de texto) explicita o enfoque nos mecanismos da textualidade, o que Gagné (op.cit.) vai denominar de

diferentes parâmetros da comunicação quando afirma que “trata-se de uma pedagogia que visa desenvolver não os conhecimentos lingüísticos, mas as habilidades de realizar as funções da linguagem, entre as quais, em particular e sobretudo, a da comunicação, levando em conta diferentes parâmetros desta última: intenção, falante, contexto situacional, código oral ou escrito, interlocutor, tema ou assunto. (p.206/207).

Sendo assim, a proposta compreendia a importância das condições de produção geralmente ausentes numa abordagem fundada numa concepção normativa de língua.

Entretanto, a partir da observação das aulas ministradas no curso, percebermos que estas se limitam a abordagens expositivas de saberes de referência, ou seja, os saberes a serem ensinados, o que implica na concepção de que, para ensinar, ter o domínio dos conhecimentos da disciplina é o suficiente. Defendemos com Perrenoud (2004) que essa prática, para profissionais que buscam uma formação voltada para a prática reflexiva, não tem sentido, uma vez que é quase que completamente desconexa de uma relação com situações de ação. Para o autor, “quando a universidade pretende oferecer

formação profissional, é importante que, sem abandonar a linguagem dos saberes, ela acabe com a ilusão conforme a qual o próprio saber constitui um meio de ação!" (p.72).

Entendemos, todavia, que este processo não consiste em algo tão simples. Conforme afirma Perrenoud (op. cit.), o problema da formação "prática" não estaria resolvido com a assimilação de uma formação "prática" a uma intelectual de saberes práticos codificados, ou seja, esses saberes não poderiam ser meramente repassados, num processo de justaposição de informações. Por outro lado, no desenvolvimento da postura reflexiva, é necessário contribuir para a formação do *habitus* e favorecer a instalação de *esquemas reflexivos*. Segundo Bourdieu (1994), o *habitus* é o nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a "gramática geradora" de nossas práticas.

Nas condições acima indicadas, Perrenoud apresenta a possibilidade de se implementar a formação do professor reflexivo em cursos de especialização, por meio de direcionamentos para a vivência de trabalhos como seminários de análise de práticas, grupos de trocas sobre problemas profissionais, acompanhamento de projetos, supervisão e auxílio metodológico. Com efeito, a construção do conhecimento dos alunos-professores ocorrerá de forma a servir de base para a reflexão e o trabalho em seu contexto de serviço, o qual poderá ser transformado a partir dos saberes conceituais e metodológicos mobilizados durante as disciplinas do Curso.

Acreditamos, assim, que em um programa de formação de professor afinado com a orientação reflexiva, não basta introduzir os participantes aos

desenvolvimentos recentes da teoria recomendada pelas instâncias de produção de conhecimento. Mais do que expor os professores a novas idéias, defendemos que o objetivo dos cursos de formação, incluindo a continuada, é encorajá-los a se tornarem capazes de investigar soluções específicas para os problemas detectados em sua prática e tomar suas próprias decisões.

4.3. O discurso de adesão aos saberes conceituais construídos

Enquanto inserida no contexto de formação continuada, percebe-se a preocupação da professora em demonstrar a apreensão das novas construções teóricas com que está tendo contato. Em conseqüência, as aquisições teóricas obtidas no Curso de Especialização se refletem na descrição de sua prática, momento em que a docente busca resgatar orientações recebidas ao longo do Curso. Esse resgate das orientações está presente no discurso da professora, durante depoimento, já no contexto de serviço, conforme atestam as seguintes passagens de sua fala:

(1)

Como professores, temos de dar um direcionamento: mostrar aos nossos alunos que existe uma diversidade de gêneros textuais e de linguagens, mas que, numa perspectiva de escrita científica, há regras a cumprir.

(Anotação pessoal de sua fala em contexto de formação)

Como se vê, em (1), a professora apresenta a importância de desenvolver nos aprendizes a capacidade de compreender o funcionamento dos textos escritos, contemplando a diversidade de gêneros textuais. Esse comentário

sinaliza a preocupação da professora em demonstrar os efeitos do Curso de Especialização em suas concepções de ensino de língua, centrada em gêneros textuais, o que significa acatar a compreensão de que o estudo gramatical deve atender a propósitos específicos.

Verificamos ainda um posicionamento que se dá, muitas vezes, no confronto entre as concepções tradicionais, negando-as e desqualificando-as, e as recentes que lhe foram apresentadas no Curso de Especialização, dizendo reconhecê-las como adequadas para o ensino. Assim se expressa quando fala do estudo da classe gramatical das preposições e do estudo do processo de formação de palavras:

(2)

“quando aprendi as preposições foi ainda para decorar... tanta coisa que a gente aprende aqui no ensino superior e guardamos... e por que não levar isso para os nossos alunos com outras palavras”.

(Anotação pessoal de sua fala em contexto de formação)

(3)

“eu acho isso muito desnecessário cobrar de um aluno de onde ou de que palavra vem tal palavra”.

(Anotação pessoal de sua fala em contexto de formação)

Essa adesão aos saberes construídos na formação continuada se manifesta apenas parcialmente, na prática do contexto de serviço, na medida em que nem todos os procedimentos adotados estão condizentes com as afirmações da entrevista, conforme atestam os dados analisados na seção 4.4, a seguir.

4.4. Prática de ensino de português

4.4.1 Sem o acompanhamento da pesquisadora

Em contrapartida à tentativa de assumir um discurso inspirado nos saberes construídos na formação continuada, conforme descrito anteriormente, registra-se, por um lado, um esforço da professora em contemplar alguns procedimentos inspirados nos saberes conceituais apresentados pelo Curso. Isso fica evidenciado numa seqüência de ensino, realizada em um bimestre (a qual apenas observamos, sem intervir) envolvendo gêneros diferenciados, com os objetivos de: a) distinguir contos fantásticos de outros mais realistas; b) analisar o conto; c) abordar o uso do substantivo e tipos de frase. Tais objetivos podem ser observados no roteiro de atividades desenvolvidas:

- Seleção de quatro textos do gênero conto;
- Distribuição de um roteiro de leitura, com questões de interpretação inferenciais e objetivas;
- Apresentação oral dos alunos referente às respostas das questões contidas no roteiro;
- Aplicação de exercícios gramaticais, a partir do estudo dos contos, abordando a categoria gramatical substantivo e tipos de frase;
- Aplicação de uma proposta de escrita no gênero conto (o texto produzido iria integrar um livro de contos a ser confeccionado pela turma);

- Reescritura, em dupla, dos textos produzidos;

Ao propor tais atividades, a professora acredita estar “pondo em prática” as teorias adquiridas na formação continuada, haja vista estar preocupada com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como base a diversidade de gêneros textuais, como podemos verificar em sua fala apresentada em (1), já comentada.

Entretanto, apesar de ser possível verificar a tentativa de mudança, podemos observar que a docente ainda apresenta práticas arraigadas a métodos tradicionais de ensino, evidenciadas por duas tendências que a caracterizam: uma marcada pelo apego ao aspecto formal-estrutural do texto, e outra pela restrição à prescrição gramatical, conforme descrição a seguir:

a) Redução dos fenômenos textual-discursivos ao aspecto formal-estrutural

Embora tente trazer o texto como eixo das atividades, o que já aponta para uma tentativa de mudança, sua prática segue um caminho bem definido: o aspecto formal-estrutural do conto torna-se fator preponderante a ser considerado no trabalho em sala de aula.

É notável em seu discurso a preocupação constante com a abordagem estrutural do texto escrito, como podemos observar nas atividades propostas em sala de aula:

(4)

Muitos contos fantásticos apresentam, basicamente, a seguinte estrutura:

- **Início** – nele aparece o herói ou heroína e uma dificuldade, que desequilibra a tranqüilidade inicial;
- **Ruptura** – é quando o herói se desliga da sua vida concreta, sai e mergulha no completo desconhecido;
- **Confronto e superação de obstáculos e perigos** – busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários ou reais;
- **Restauração** – início do processo de descobrir o novo;
- **Desfecho** – volta à realidade, união de opostos (pobre e rico – vilão e herói), mudança na vida de algumas pessoas ou de uma comunidade.

Quais dessas partes estão bem explícitas (claras) no conto “O bosque encantado”? Escolha duas e diga em que parágrafos elas podem ser percebidas.

(Anexo IV)

Embora manifeste adesão, em sua fala, ao ensino centrado nos gêneros, a professora deixa saliente a sua preocupação em reduzir o estudo do conto à forma estrutural da narrativa.

A leitura dos textos, como podemos observar em (4), está centrada no objetivo de identificação das partes (*introdução, complicação, clímax, desfecho*) que compõem a estrutura de um conto.

Outra forma de distanciamento ou dissociação entre as práticas, desenvolvidas pela professora nos dois contextos, é a falta de sistematização das atividades no contexto de ensino. Esse fato, a nosso ver, se deve à ausência de planejamento, com estabelecimento de objetivos específicos. Essa falta de sistematização das atividades realizadas em sala de aula está evidenciada na quantidade de leituras trazidas pela professora, sem explicitação de um encadeamento lógico: o (s) texto (s) trabalhado (s) numa aula, na próxima é (são) esquecido (s), sendo substituído (s) por outro (s). E, não raramente, as discussões em sala deixavam o (s) texto (s) à margem, e eram direcionadas por

outros assuntos referentes à estrutura do conto. Com efeito, esse aspecto era o que norteava a escolha dos textos, uma vez que estes eram trazidos com o pretexto para a abordagem dessa estrutura.

Dessa forma, em contexto de serviço, a professora continua a mobilizar para o ensino da leitura/ escrita, prioritariamente, o saber veiculado no manual didático, que tende a considerar, em suas análises, a estrutura como mais importante, em detrimento do aspecto funcional das narrativas escritas.

Assim, a atividade de leitura de contos resume-se à focalização de conceitos estruturais, que ganha quase que exclusividade nas aulas, o que evidencia a sua crença de que a percepção dos componentes formais de um texto é o que instrumentaliza o aprendiz a apropriar-se de um determinado gênero textual.

b) A prescrição gramatical desvinculada do texto

Os dados revelam também que a grande parte do tempo despendido nas aulas é utilizada para a abordagem do normativismo e da descrição gramatical.

Os assuntos que direcionaram o ensino/aprendizagem, durante o bimestre em que acompanhamos as aulas, foram *substantivo, tipos de frase e acentuação*. As atividades pedagógicas foram distribuídas em aulas expositivas, conforme o seguinte esquema: exposição das regras, demonstração através de exemplos, exposição das exceções; aplicação de exercícios em sala a partir dos contos abordados e avaliação pautada nas regras gramaticais apresentadas.

Dessa forma, os procedimentos adotados tendem a restringir-se à reprodução de conceitos e nomenclaturas gramaticais. Essa prática é ilustrada em atividades como as seguintes, em que são abordadas questões acerca do substantivo e dos tipos de frase, porém apenas de identificação no conto, sem relação com a sua importância para a constituição do texto:

(5)

Releia o trecho retirado do conto:

“Como era audaciosa, ela esporeou seu cavalo e entrou na mata espessa, de flora muito densa.”

- a) *Que palavra desse trecho é um substantivo coletivo?*
- b) *Que conjunto de seres esse substantivo representa?*
- c) *Escreva mais três substantivos coletivos e indique que conjunto cada um deles representa.*

(Anexo IV)

(6)

Ao estudar os tipos de frase, vimos que, dependendo da intenção comunicativa, elas podem ser: declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas ou optativas.

Releia as frases abaixo e, observando o contexto em que elas são anunciadas no texto lido, diga qual o tipo de cada uma delas.

- a) *“Que luz bonita e que agradável quentura!”*
- b) *“Descalça?”*
- c) *“Leve-me consigo!”*

(Anexo IV)

(7)

Apenas uma das frases da questão anterior pode ser considerada uma oração.

- a) *Qual é essa frase?*
- b) *Por que as outras frases não podem ser chamadas de oração?*

(Anexo IV)

No exemplo (5), observamos que a professora faz um trabalho sem a reflexão da língua em uso, já que a atividade apenas exige do aluno a

identificação de uma classe gramatical, já estudada anteriormente, através de método expositivo.

Verificamos em (6) e (7) que as perguntas feitas são referentes a questões formais, ligadas à identificação de estruturas sintáticas. A estratégia da docente é, portanto, a de conduzir a reprodução da regra, levando o aluno a identificar estruturas e confirmar a regra mediante essa identificação.

Assim, percebemos que, apesar de o texto escrito ser o material empírico escolhido para a abordagem do substantivo e dos tipos de frase, ele serve meramente como pretexto para a identificação dessa categoria gramatical e reprodução de nomenclaturas, além disso, a reflexão gramatical se atém estritamente ao aspecto estrutural da frase, que é retirada do texto.

Dessa forma, podemos verificar que, ao contrário do que demonstra no contexto de formação, onde observamos o esforço em argumentar em favor dos atuais saberes conceituais a que estava tendo acesso, a professora, em seu contexto de serviço, volta a apoiar-se numa abordagem gramatical, cujo foco não é pautado nas condições de funcionamento da língua em seus variados usos. No entanto, já é possível verificar uma tentativa de mudança, revelada nos exemplos seguintes:

(8)

Com base em cada grupo de palavras – todas com acento gráfico -, você deverá deduzir e escrever a regra que pode ser aplicada ao grupo.

Grupo A:

Xará – cajarás- gambá

Pajé – pontapés – tietê

Avô – cipós – carijó

Alguém – vinténs – parabéns – convém - armazen

(Anexo IV)

(9)

Agora é sua vez de produzir um conto! Você pode escolher entre criar um novo ou recontar um que já conhece; pode ser, também, de fadas ou de mistério. Não se esqueça de que o seu texto poderá fazer parte de um livro que será publicado pela sua escola, portanto, procure deixá-lo bem interessante, atraente para o leitor. Ao finalizara sua produção, não deixe de reler e observar se ela está clara, se é necessário fazer alguma correção.

(Anexo IV)

Em questões como o exemplo (8), a tentativa de mudança revela-se na medida em que exige do aluno a formulação de regras de acentuação a partir da observação da ocorrência dos acentos nas palavras, diferenciando-se assim dos métodos tradicionais que apenas exigem que o aluno decore e aplique a regra.

Além disso, a atividade final de escrita (9) também apresenta indícios da inovação, tendo em vista que, em relação à situação criada para a produção do texto, verificamos que as instruções procuraram atender às seguintes condições: ter o que dizer; para quem dizer; ter definido o tipo de circulação e suporte; ter um gênero específico e objetivos que se pretende atingir com o texto.

4.4.2. Com o acompanhamento da pesquisadora

A constatação de que, apesar de ter o texto como eixo desencadeador de sua prática de ensino este apenas serviu como pretexto para um tratamento tradicional, levou-nos a indicar à docente alguns textos teóricos (descritos no Plano I, na página 27 desta dissertação), que relatam experiências produtivas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa. A professora não apresentou dificuldades no momento da discussão desses artigos e, selecionando o gênero anúncio para abordagem em sala de aula, demonstrou interesse em trabalhar a

partir daquele referencial. A partir de nossa afirmação de que o aluno seria levado a refletir sobre o sentido que assume certos adjetivos nos anúncios, como forma de persuadir o leitor/consumidor, a docente questiona como fazê-lo, evidenciando assim que, apesar de todo repertório teórico que teve à disposição, sentia necessidade de um referencial prático mais concreto.

Apresentamos, assim, uma proposta de atividades que considerava a relevância do uso do adjetivo para a constituição do gênero anúncio. Descreveremos e analisaremos neste item essas propostas, o desempenho dos alunos na concretização das atividades e os impactos inovadores por elas propiciados.

4.4.2.1. Descrição e análise das atividades

Conforme analisado no item 4.4.1, percebemos que a prática da professora participante, apesar de estar marcada por influências de sua formação continuada, apresentando inovações metodológicas, ainda estava arraigada a métodos tradicionais de ensino.

A referência à necessidade de inovar em sala de aula, relatada nas respostas ao questionário I, que aplicamos para que tivéssemos conhecimento sobre os interesses da professora em relação ao curso de especialização, foi o primeiro dado relevante. Ao questionarmos sobre o que a motivou a ingressar num curso de especialização, a docente respondeu que era:

(10)

“a necessidade de voltar a estudar e melhorar minha prática (...) pois além das teorias temos a troca de experiência com outros professores.”

(Questionário I, anexo I)

Observamos no exemplo (10) que a professora percebe o curso de especialização com um meio decisivo para a efetivação da mudança. A docente também se refere à troca de experiências com outros professores participantes do curso como um fator positivo a ser propiciado pelo curso.

Essa mesma posição está divulgada em Magalhães (op. cit), que demonstrou que outros professores buscaram um curso de especialização, acreditando que encontrariam um espaço voltado para aspectos de inovação. Diante da constatação de que a professora possuía expectativas de que a formação continuada proporcionasse “mais idéias” voltadas para a sua atuação em sala de aula, apresentamos nossa proposta de atividades com o objetivo de ampliar seus saberes metodológicos, uma vez que o curso de especialização centrava-se prioritariamente nos saberes referenciais.

As atividades serão descritas retomando os planos I e II (pág. 27 e 31), que se encontram no item 1.3.2 desta dissertação.

(11) Atividade I

Objetivo: Reconhecer particularidades do gênero anúncio

Roteiro da aula:

1) Leitura de três anúncios, através de estratégias de levantamento de hipóteses e discussão de ilustrações, títulos, dentre outros aspectos;

2) Distribuição de anúncios diversos a grupos previamente formados, pedir que os alunos respondam um exercício escrito de interpretação com perguntas objetivas, inferenciais e avaliativas;

3) Discussão das respostas da atividade do exercício de interpretação.

Procuramos apresentar sugestões de abordagem do texto publicitário não contempladas no livro didático⁴ que poderiam ser desenvolvidas tanto para a abordagem do tema *preconceito*, o qual a professora buscou considerar, como para a aprendizagem dos aspectos composicionais e funcionais do gênero.

Assim, a prática de leitura vista sob a perspectiva de língua como sistema heterogêneo e instável, foi realizada como *atividade de interação entre sujeitos* e, evidentemente, muito mais que uma mera atividade de decodificação para servir a testes de desenvoltura oral. Realizou-se por meio de um roteiro de análise do texto, que ofereceu a oportunidade de o aluno interpretar e debater o texto, juntamente com a professora:

(12)

*O quê que a gente pode ver nessa propaganda aqui, pessoal?
(incompreensível)
O quê?*

⁴ O livro didático adotado na escola era *Tudo é linguagem*, dos autores Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Este não foi utilizado no decorrer da aplicação da seqüência de atividades sob nosso acompanhamento.

- Uma pomada de bebê.
Uma pomada de bebê. Como é que a gente sabe que é uma pomada de bebê?
(incompreensível)
Porque tem a bundinha de um bebê. Um coração, né?
Aqui tem assim: "Contra assaduras passe mais carinho."
Então olha só, aqui a gente tem a propaganda... que tipo de usuário vai ser esse daqui?
Usuário o quê? Usuário o quê, pessoal? Não pagante sem poder de persuasão.
Então quem é que vai consumir esse produto aqui? Quem vai comprar?
A mãe, né? A mãe dele. E ele faz uma associação com quê? A pomada e o carinho.
Então qual é a apresentação do carinho é o coração na bundinha, ótimo. Então ele tem aqui.
Demodex preven protege contra assaduras e é muito mais fácil de espalhar, passe mais carinho.
Então, a mãe passa mais carinho então faz uma associação com a pomada, se a mãe
passar no bumbum do bebê essa pomada o que é que vai acontecer ela vai ta passando mais
carinho, porque ela vai ta oferecendo o melhor prá o seu filho, não é?

A professora pretendeu nessa discussão promover uma interpretação do texto publicitário por meio da exploração de aspectos como as especificidades do público consumidor do produto anunciado (*Então quem é que vai consumir esse produto aqui? Quem vai comprar? A mãe, né? A mãe dele. E ele faz uma associação com quê? A pomada e o carinho*), o sentido de certas expressões e construções da língua (*Então ele tem aqui. Demodex preven protege contra assaduras e é muito mais fácil de espalhar, passe mais carinho*) e os recursos expressivos da linguagem não-verbal (*Porque tem a bundinha de um bebê. Um coração, né?... Então qual é a apresentação do carinho é o coração na bundinha, ótimo*).

Dessa forma, foi concretizada uma atividade baseada nos saberes conceituais sobre o ensino da leitura explanados por teóricos como Kleiman (1995) que afirma que "o ato de decodificar se constitui num processo muito diferente da leitura, pois apesar desta exigir o conhecimento da correspondência entre som e letra, o leitor eficiente não decodifica, mas percebe as palavras

globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.” (Kleiman, 1995).

(13) **Atividade II**

Objetivo: Perceber como se dão alguns mecanismos de persuasão no texto publicitário

Roteiro da aula:

- 1) Identificação coletiva de alguns recursos de persuasão como cores, formato de letras, imagens em anúncios trabalhados na aula anterior;
- 2) Aplicação de exercício em grupo (os mesmos formados na aula anterior);
- 3) Discussão das respostas ao exercício.

Nessa atividade, a docente dá continuidade ao trabalho de leitura que iniciou, enfatizando os recursos usados no anúncio que serviam de estímulo ao consumo do produto anunciado. Assim, realiza uma discussão a partir da leitura dos textos publicitários abordados na aula anterior.

(14)

Qual era a cena que poderia seduzir o produto, Janaina?

Poderia seduzir o produto não, poderia seduzir o consumidor. Qual era cena?

Poderia seduzir a pessoa que comprar. Era cena de quê?

Diga por favor

(incompreensível)

Ótimo, de um prato delicioso e suculento pras pessoas olharem. Então aquela imagem não verbal, ela servia pra quê, pessoal? Pra seduzir o consumidor.

Então aí nós já temos dois tipos de textos. Nós temos o texto verbal, que é aquele que a gente consegue ler, não é? Pra que possamos o quê? Entender a propaganda. E a imagem não

verbal, que a gente também consegue entender, só que a imagem que vai tentar seduzir o consumidor, pra que ele possa consumir o produto.

Verificamos em (14) que a professora propicia a reflexão dos alunos acerca dos objetivos da ocorrência de determinados recursos gráficos em anúncios (*seduzir o consumidor*). Dessa forma, induz os aprendizes a perceberem que o texto não-verbal, com todos os seus atrativos referentes a imagens e jogo de cores, está diretamente ligado ao convencimento do leitor acerca da qualidade e/ou beleza do produto e, conseqüentemente, levá-lo a consumir (*só que a imagem que vai tentar seduzir o consumidor, pra que ele possa consumir o produto*).

Portanto, voltamos a afirmar que a docente concretiza a atividade referente à leitura guiada pelos saberes conceituais a que teve acesso em sua formação continuada, representada tanto pelo curso de especialização quanto por nossas orientações.

(15) Atividade III

Objetivo: Reconhecer os efeitos de sentido pelo uso do adjetivo em anúncios

Roteiro da aula:

- 1) Entrega do exercício (3), pedir que os alunos respondam, preenchendo as lacunas;

2) Confronto através de discussão oral, as respostas dos alunos com os textos originais;

3) Explicitação da importância dessas palavras como estratégia de persuasão.

A partir da análise, pudemos observar que, apesar de em algumas respostas haver erros de ortografia, 98% dos alunos não tiveram dificuldade na realização do exercício, apresentando respostas satisfatórias, uma vez que reconheceram que os adjetivos eram necessários para completar as lacunas e propiciar coerência aos textos. É o que pode comprovar o exemplo a seguir:

(16)

1. Complete os anúncios abaixo com palavras adequadas.

a) Descongelar a geladeira nunca foi tão facil e surpido. Basta apertar o botão de descongelamento da geladeira Cônsul Degelo Seco e pronto. O gelo derrete e não vai parar no chão. Vai direto para um compartimento e evapora. Além disso, a Cônsul Degelo Seco traz varias inovações, como o compartimento de resfriamento super Xordona que amplia a área do congelador, espaço para 30 ovos e pés com rodízio para facilitar sua movimentação. A Cônsul Degelo Seco não é só Xordona. É Xogimilico também, formando um par perfeito com o super freezer Cônsul. Uma dupla que vai ficar Xelhorulhal na sua cozinha.

b) A natureza traz vida suficiente para seus cabelos

O Tratamento Capilar Long Hair é a mais surpreendente e traz muito mais alternativa para a saúde de seus cabelos.

Os elementos em a capacidade do Tratamento Capilar Long Hair aceleram o crescimento dos cabelos e evitam a queda. Long Hair elimina a caspa e a seborréia ao mesmo tempo que realiza a reposição de substâncias que tornam os seus cabelos mais lisos e suavizados como nemjens nunca viu enguel

c) Bebida diet de tangerina com sabor de tangerina. Não é artificial ?

Descubra você mesma por que Clight é tão gostoso. Todos que experimentaram já estão trocando a sua bebida de sempre por Clight, porque só ela tem o sabor surpreendente da fruta e baixas calorias. Tão saltantes que nem parece que é diet. Em 8 refrescantes sabores: tangerina, laranja, maracujá, lima-limão, carambola, abacaxi, maçã verde e pomelo rosado. Clight. fornece este delicioso sabor. Sem açúcar.

Como podemos observar em (16), o aluno utilizou adjetivos que caracterizam as possibilidades designativas dos substantivos correspondentes, referentes aos produtos anunciados, orientando-se pela intencionalidade discursiva do texto. Isso é demonstrado através da recorrência a adjetivos como *magnífico, moderna, perfeito, maravilhoso, surpreendente*, palavras dotadas de um valor semântico melhorativo para a caracterização positiva de um referente.

As respostas que não atingiram ao objetivo se deram a partir de elementos de continuidade do texto, como conjunções e preposições, que eram perfeitamente passíveis de serem empregadas no contexto. Sendo assim, consideramos que foi alcançada a finalidade da atividade.

A questão 2) deste exercício foi elaborada com o intuito de levar os alunos a formularem uma definição dos adjetivos, de acordo com a função que estes exerciam nos textos publicitários. Novamente, um alto percentual de respostas, aproximadamente 85%, foi coerente com a definição de adjetivos oferecida pelas gramáticas normativas. Algumas dessas respostas foram as seguintes:

(17)

2. Após completar os anúncios, leia-os e responda:

a) Observe os termos a que se referem as palavras que você usou. Essas palavras qualificam ou caracterizam as palavras a que eles se referem? Se sim, positiva ou negativamente?

Sim

b) Você considera que o uso dessas palavras influencia de alguma forma o consumidor? Se sim, de que forma?

Sim, dando qualidade para que os consumidores fiquem mais seguros do produto que ele está comprando.

c) Que função você atribui a essas palavras nos textos?

Da qualidade, porque as pessoas querem comprar coisas boas e práticas com essas qualidades faz com que o produto fique mais atraente.

2. Após completar os anúncios, leia-os e responda:

a) Observe os termos a que se referem as palavras que você usou. Essas palavras qualificam ou caracterizam as palavras a que eles se referem? Se sim, positiva ou negativamente?

Sim. Elas dão um valor maior para o produto para os consumidores comprarem e ter uma garantia melhor para seu produto.

b) Você considera que o uso dessas palavras influencia de alguma forma o consumidor? Se sim, de que forma?

Sim. Porque ele traz coisas e valores que o produto traz e influencia o consumidor a comprar.

c) Que função você atribui a essas palavras nos textos?

Porque essas palavras não exigem os consumidores com o entusiasmo a comprar, e para resumir em uma palavra melhor.

O modelo de exercício sugerido em (17) possibilitou, portanto, ao aluno refletir sobre o uso do adjetivo como um recurso persuasivo no gênero anúncio. Ao afirmar “com essas palavras faz com que o produto fique mais atraente”; “ele traz coisas e valores que o produto traz e influencia o consumidor a comprar”, os aprendizes perceberam que os adjetivos atribuem qualidades ao termo a que eles

se referem e, conseqüentemente, contribuem para valorizar os produtos anunciados. Essa atividade, portanto, também levou os alunos a sistematizarem conclusões obtidas acerca das particularidades do anúncio. Ao serem retirados os adjetivos do texto para que pudessem preencher com palavras adequadas ao contexto, foram oferecidas condições para que os aprendizes compreendessem o funcionamento dos adjetivos em textos desse gênero, conforme o propósito que eles apresentam.

(18) **Atividade IV**

Objetivo: Perceber os efeitos estéticos proporcionados pelo uso do adjetivo no gênero música

Roteiro da aula:

- 1) Apresentação e leitura da música Exagerado, de Cazuza
- 2) Discussão acerca dos adjetivos usados pelo compositor na música
- 3) Aplicação do exercício

Depois da abordagem dos adjetivos no gênero anúncio, consideramos oportuno ampliar o estudo dessa classe gramatical, a partir de seu funcionamento

em outro gênero, a saber, letra de música, a fim de proporcionar aos alunos uma visão comparativa entre sua funcionalidade como recurso persuasivo e como propiciador de efeito estético.

Apresentada a música, a docente utilizou como ponto de discussão seu revestimento de idéias através de recursos como as caracterizações feitas à personalidade do eu-lírico.

(19)

Então o título da música é Exagerado. Que relação tem a paixão com o título da música.

(incompreensível)

Muito bem, certíssimo, ótimo Fernanda.

Quatro pessoal: se relacionarmos o título da música com as outras informações que temos, como poderemos descrever a personagem do eu lírico?

Eu lírico é aquela pessoa que tá falando no texto. Como é que a gente poderia descrever o eu lírico? Como que ele é?

(incompreensível)

É, (incompreensível)

Capaz de tudo né?

A concretização dessa atividade foi efetivada de forma satisfatória, como revelam as respostas do exercício (3) da atividade IV, a seguir:

1. Explique a expressão: “Adoro um amor *inventado*”.

que se não tinha um amor verdadeiro e
se fingia inventado que tinha um
amor que era amor inventado.

2. Releia os versos: “Paixão *cruel*, *desenfreada*, / Te trago mil rosas roubadas”. Que efeito tem as palavras destacadas (*cruel* e *desenfreada*) sobre o termo a que elas se referem?

cruel - é uma paixão demais que ele não consegue
de qualquer coisa por esse amor.
desenfreada - uma paixão que não tem fim.

3. Ainda sobre os versos destacados na questão anterior, que relação pode ser feita entre a caracterização que é feita à paixão sentida pelo eu-lírico e o título da música?

que o amor dele é demais e que ele não
qualquer coisa por esse amor e que ele
quereria morrer de amor.

4. Se relacionarmos o título da música com as outras informações do texto, como poderíamos descrever a personalidade do eu-lírico?

que o amor dele não é tão requintado que ele
é capaz de fazer qualquer coisa por ele
amor incondicional.

5. Nos versos: “Até nas coisas mais *banais*/ Pra mim é tudo ou nunca mais”, a palavra *banais* reforça a característica de exagerado do eu-lírico. Por quê?

sim, porque essa amor era demais ele
banais tem qualquer coisa por ele
na.

As respostas dos alunos foram satisfatórias, em 80% dos casos, em média, haja vista estes flagrarem a perturbação e a inquietude do eu-lírico em face do choque diante da paixão arrebatadora que sente e sua personalidade, conforme atestam as afirmações “*porque esse amor era demais ele pasava por qualquer obstáculos por ela*”. Os alunos associaram, portanto, que os adjetivos estão relacionados à personalidade do eu-lírico, revelando-a e justificando as atitudes exageradas descritas.

Ao responderem por escrito a atividade, a professora pediu que os alunos comentassem algumas respostas, as quais, como podemos verificar em (28), se mostraram coerentes com a letra da música, fato esse que atribuímos ao caminho percorrido para abordagem do texto.

(20) Atividade V

Objetivo: Reconhecer o adjetivo como uma classe gramatical variável

Roteiro da aula:

- 1) Distribuição de um anúncio;
- 2) Discussão acerca da concordância do adjetivo a partir de seu uso no anúncio que fora distribuído;
- 3) Aplicação de exercício que abordava a variação de gênero e o grau em anúncios;
- 4) Discussão do exercício.

A professora auxiliou os alunos a perceberem o fenômeno da variação do adjetivo, orientando-se pelos textos estudados anteriormente, que, neste caso, serviram para exemplificação teórica:

(21)

A idéia é comparar um sapato com um (incompreensível) bonito. Que ele vai ser o quê? Bonito, gostoso e autêntico. Então quer dizer o quê? (incompreensível). Que aquele que usar esse sapato vai ficar tão bonito, gostoso e autêntico. Essa é a idéia do texto publicitário. Querem ver o sapato. Olha, o sapato masculino... falando sobre ele (incompreensível) mais conforto... ferracini, ferracini vinte e quatro horas.

(incompreensível)

Impressiona o seu namorado. Então, essa propaganda impressiona o seu namorado. Seu namorado vai ficar com ciúmes. Qual será que foi a data que foi feita essa propaganda?

- Dia dos namorados

Isso.

- Uhuuuuu

Dia dos namorados, né?

A professora retoma algumas características do gênero anúncio, referindo-se à sua linguagem e seu contexto de produção, a saber, o dia dos namorados. Foi realizada assim a leitura e a interpretação efetiva do texto anteriormente à explanação acerca da variação de gênero e número dos adjetivos.

Em seguida à exposição teórica, a docente aplicou o exercício (3) da atividade V, no qual foi enfatizado o fenômeno da variação dessa classe gramatical. Conforme atesta o exemplo a seguir, as respostas dos alunos foram compatíveis com o esperado em quase 100%:

(22)

Leia o anúncio I, analise-o e responda:

1. A que palavra se refere esses três adjetivos?

Se refere ao namorado.

2. Qual o gênero dessa palavra masculino ou feminino?

Masculino.

3. Se trocássemos as palavras a que se referem esses adjetivos por palavras do gênero feminino, que alterações sofreriam esses adjetivos?

Bonita, gestosa e autêntica.

As questões do exercício pretendiam que o aluno percebesse a existência de adjetivos biformes e uniformes, sendo os últimos definidos como aqueles que apresentam uma só forma para acompanhar substantivos masculinos ou

femininos (BECHARA,2003). Conforme verificamos no exemplo acima, obtivemos sucesso em todas as respostas, tendo em vista a percepção dos aprendizes que os adjetivos concordam com o substantivo a que se referem em gênero e número.

Ao término do exercício, a professora discutiu oralmente as respostas:

(23)

Então pessoal, hoje (incompreensível) bonito, gostoso e autêntico. Bonito, gostoso e autêntico concorda com o que? O que que é bonito, gostoso e autêntico? É o que?

- O sapato

O sapato, ótimo. Então quer dizer que bonito, gostoso e autêntico está concordando com a palavra... sapato. Eu poderia trocar bonito, gostoso por bonita, gostosa e autêntica, eu poderia fazer isso?

- Não

Não. Por que qual é a palavra?

- Sapato

Então a palavra é o que? Mas...

culina

Então (incompreensível). Então, pra ter sentido tem que ser o quê? Feminino ou masculino? Você tem que concordar com o substantivo. No caso... o sapato né?

(incompreensível)

Ótimo.

A fim de comparar o uso dos adjetivos biformes com os uniformes, a docente mostrou outro anúncio de estrutura semelhante ao que foi abordado no exercício. Este trazia, por sua vez, os adjetivos belas, bravas e indóceis, referindo-se a uma pick up:

(24)

Belas, bravas e indóceis. Bem do jeito que você gosta. Então aqui a propaganda da picape, certo? Carro bem bonito em frente à picape é.

(incompreensível)

Picape Chevrolet, série especial. Série especial. Belas, bravas e indóceis. Bem do jeito que você gosta.

Então a palavra picape pessoal, aí o que vai ser o termo picape? Quais são os adjetivos? Quais são os adjetivos? Belas, bravas e indóceis. Lembra o que a gente trabalhou também aquelas outras propagandas em que os adjetivos se referiam a elas, vocês se lembram? Então as palavras eram como? Se os adjetivos fossem masculinos, as palavras eram masculinas. Do mesmo jeito aqui. Aqui está se referindo a Picape e essas são as três palavras dos adjetivos né? Qual dessas palavras não se alteraria se o substantivo fosse masculino?

Indóceis Ótimo...

Questionados sobre a variação desses adjetivos, os alunos logo reconheceram que seria o adjetivo *indóceis* que não apresentava variação, uma vez alterando-se o gênero do substantivo.

O exercício abordou ainda a derivação de grau do adjetivo, enfatizando a concordância que ocorre entre os substantivos e os adjetivos, a partir da ocorrência das variações *garantidona*, *garantidassa*, *garantidésima*, em um dos anúncios estudados.

Todos os questionamentos foram respondidos com facilidade por alguns alunos que, demonstrando familiaridade com o fenômeno da variação lingüística, concluíram que os casos de variação de grau eram inadequados à norma culta, mas adequados ao objetivo da propaganda:

(25)

Agora em relação ao anúncio II, responda:

1. O anúncio se utiliza de três formas de gradação. Que possíveis efeitos produz este recurso para o leitor?

semelhante para que o consumidor possa
fazer a melhor escolha e comprar o produto

2. Que diferença se pode notar entre essas três formas?

fazem com que não seja um simples produto
mas um super-produto.

3. Pode-se perceber que o anúncio se utiliza da linguagem informal na criação do superlativo do adjetivo *garantida*. Você considera esse uso adequado na propaganda?

Para ter mais a proximidade do leitor

4. De que forma esse uso do grau do adjetivo valoriza o produto?

que ele é um valor melhor no produto
o que não é só simples mais o melhor
do mercado.

Quando afirmam que o objetivo do uso dessas formas de gradação é “*para ter uma aproximação do leitor*” e que essa utilização, portanto, “*dá um valor melhor ao produto o que não é só simples mais o melhor do mercado*”, os alunos demonstram compreensão acerca do poder de persuasão que tem o emprego dessas formas, que fogem à norma da gramática, mas atingem um objetivo determinado no texto em que foi empregado.

A docente enfatizou oralmente a variação lingüística e, portanto, a importância de não se considerar as diferenças da linguagem como erros. A discussão a respeito desse fato se deu de forma natural, tendo em vista o contato dos alunos com o assunto em aulas anteriores.

As questões da atividade seguiram uma seqüência que induziu os alunos às conclusões de que: 1) o adjetivo é uma classe gramatical variável; 2) as regras de flexão dos adjetivos são as mesmas dos substantivos 3) há uma razão que motiva o uso da variação de grau de acordo com a linguagem informal, qual seja a necessidade do anúncio em chamar a atenção do leitor para as vantagens em adquirir um produto com o máximo de garantia, o que justifica o fenômeno da variação lingüística, que não deve ser considerada como erro.

(26) Atividade VI

Objetivo: Conhecer a abordagem dada ao adjetivo pela gramática normativa

Roteiro da aula:

1) Exposição da abordagem dos adjetivos dada pela gramática normativa (conceito e regras de uso).

Essa etapa da seqüência centrou-se fundamentalmente na atividade de estudo de construções de estruturas com os adjetivos, e na análise das formas de organização dessas estruturas em enunciados. Foi concretizado portanto o que defende Possenti (1997) quando defende que o ensino de gramática continuaria sendo válido, uma vez que se priorizasse as condições para que o aluno parta dos conhecimentos de sua gramática internalizada, para a reflexão das variedades, culminado na norma. É esse caminho que a docente percorre, quando trabalha com a realização dos adjetivos nos textos, e depois propicia a reflexão de sua abordagem pela gramática normativa:

(27)

Então a gente viu o uso dos adjetivos nas frases do Exagerado... então, dentro da música aquelas palavras, elas tinham um contexto poético. Elas não serviam apenas pra dar uma qualidade, elas serviam pra que? Pra, digamos assim, enfeitar, de certa forma, o poema. Pra dar um sentido poético àquela música. Já nas propagandas a gente viu que essas palavras, elas tinham um objetivo de quê? Tentar convencer o leitor pra que o leitor faça o quê? Compre aquele produto. Então pra isso ela faz o quê? Utiliza aquelas propagandas... ele, naquelas propagandas ele vai dando um monte de qualidade àqueles produtos. Qualidades que a gente chamou de que? De adjetivos. (...)

Segundo a gramática que vocês copiaram aí no caderno pessoal, então o quê? Adjetivo é a palavra que caracteriza o termo substantivo, não é? Ele pode ser o quê? Comum de dois gêneros, no caso, feliz. Tanto serve para o gênero feminino como pra o gênero masculino. A menina feliz. O homem feliz. Ele pode ser o quê? Biforme, que vai servir pra um gênero uma forma e pra outro gênero outra forma. Exemplo; bonito. O homem bonito. A mulher bonita. Então já vai ter a distinção. A gente viu também que esse adjetivo, ele pode, ele é variável. O que é uma palavra variável? É uma palavra que vai ter uma variação. Ou seja, ela vai variar. Por exemplo. Ela varia de número. O adjetivo pode estar no singular ou...

Plural

Como podemos perceber em (27), a professora retoma o estudo dos textos realizado em aulas anteriores, lembrando do funcionamento do adjetivo nesses textos, para assim apresentar a definição dada pela gramática normativa dessa classe gramatical: “... *ele, naquelas propagandas ele vai dando um monte de qualidade àqueles produtos. Qualidades que a gente chamou de quê? De adjetivos. (...) Segundo a gramática que vocês copiaram ai no caderno pessoal, então o quê? Adjetivo é a palavra que caracteriza o termo substantivo, não é?*”.

A docente consolida também a inversão do esquema tradicional que vai das doutrinas abstratas para a manipulação do concreto. Há dessa forma o rompimento da metodologia, amplamente arraigada à tradição, que segue o movimento exposição do conceito teórico ou regra, ilustração com exemplos, exercício de fixação e avaliação. Partindo do pressuposto de que o conhecimento lingüístico se constrói através da interação, não é o estudo pormenorizado das divisões, classificações, nomenclaturas e exceções que vai levar o aluno a compreender e saber usar os recursos lingüísticos. Ele pouco aproveitará o conhecimento teórico dado, se primeiramente não houver a interação e o convívio com esses recursos, de maneira a permitir a observação, a reflexão pessoal, a experimentação e a descoberta; só após essa relação interativa com o objeto de conhecimento, no caso, a linguagem, é que só torna possível a explicitação de teorias já estabelecidas.

(28) Atividade VII

Objetivo: Produzir um cartaz, a partir de anúncios pesquisados, que explicitem alguma forma de preconceito.

Roteiro da aula:

- 1) Montagem de cartazes com propagandas pesquisadas;
- 2) Apresentação dos cartazes para outros alunos e professores da escola.

Essa última atividade, conforme supracitado, foi sugestão da própria docente, que, sentindo necessidade de ampliar a abordagem do anúncio, e realizar uma culminância das atividades que envolvesse a comunidade escolar, propôs a confecção de cartazes.

(29)

Vocês em casa, pessoal vão pegar, vão procurar umas propagandas que vocês acham interessantes, pra que a gente possa analisar certo? Por exemplo. Propaganda é... de coisas pra o jovem, de coisas para adulto, de coisas pra criança (incompreensível) o que vocês acharem interessante, ai vocês tragam pra gente poder analisar (incompreensível)

Qual as palavras utilizadas naquela propaganda... por exemplo as pessoas daquela propaganda, será que convivem com a nossa realidade, por exemplo? Será que todas as pessoas, as propagandas de produtos de beleza, será que todos os bebês são brancos? Então eles passam a imagem de quê? De que os bebês só vão ser felizes se eles forem... a maioria das propagandas pra produtos de bebê, todos os bebês são loiros. Será que aqui no Brasil a maioria das pessoas são loiras? Não, a gente faz o quê? Nós somos o quê? Uma mistura de raças...

Os alunos produziram os cartazes, tendo em vista as condições exigidas no exercício, relativas à explicitação de alguma forma de preconceito. Os grupos selecionaram os anúncios variados, com imagens representativas de determinados grupos sociais, conforme foi mencionado pela professora nas atividades I e II.

Prontos os cartazes, foi realizada a exposição dos mesmos, e os alunos expuseram oralmente a outras turmas da escola seu significado.

O espírito que presidiu a realização da atividade foi o de descontração, empolgação e ansiedade para a apresentação oral, como é possível observar nas fotos I e II. A professora orientou os alunos na preparação da exposição, o que os fez cumprir a atividade satisfatoriamente, demonstrando, no momento da exposição, as estratégias de persuasão usadas nos anúncios como a linguagem não-verbal e as variedades lingüísticas informais, compatíveis com o perfil de seus interlocutores; enfatizaram ainda de que forma essas estratégias apoiavam e reforçavam determinadas formas de preconceito:



Foto I – Elaboração de cartazes, relativos à atividade VII



Foto II – Exposição dos cartazes confeccionados

4.4.2.2. Impactos inovadores na sala de aula

A descrição e análise da realização das atividades realizadas pela professora, sob nossa orientação, permitiram-nos identificar impactos inovadores em sua prática. Podemos classificar esses impactos a partir de cinco categorias de inovação.

1ª - Exercícios que levam à reflexão crítica dos aprendizes

Observamos que a professora faz um trabalho no qual há espaço para a reflexão da língua em uso, já que os textos, instâncias que revelam os usos da língua e levam à reflexão, são privilegiados.

(30)

Agora pessoal a gente vai se dividir em grupo de cinco, bem rapidinho.

Pronto pessoal então a gente vai trabalhar com quê? com a imagem verbal, com texto verbal e com texto não verbal, certo? Então vocês vão responder essas perguntas no caderno de vocês, baseado na propaganda que vocês têm.

Então vamos aqui, pessoal, prestem atenção.

Pergunta número um.

Há uma informação, objeção quanto a qualidade do produto? Qual?

Então vocês pegaram propagandas variadas, né? Então a propaganda da Consul, quem foi que pegou a propaganda da geladeira Consul? Pronto. Há alguma informação sobre a geladeira Consul? O que que fala da geladeira Consul? Diz assim: Quer economizar 40% de energia? Troque seu refrigerador velho por um Consul.

Qual é a informação que dá sobre o produto? Então a gente tem aqui, né? Um Consul novo é até 40% mais econômico, então qual é a informação objetiva que dá sobre o refrigerador Consul?

- (incompreensível)

Ótimo que ele é 40% mais econômico do que os outros refrigeradores.

(...)

Pronto pessoal segunda pergunta.

Há cenas que seduzem àquele determinado produto? Que fez aquele da sopa Maggi?

Qual era a cena que poderia seduzir o produto, Janaina?

Poderia seduzir o produto, não. Poderia seduzir o consumidor. Qual era cena?

Poderia seduzir a pessoa que comprar. Era cena de quê?

Diga por favor

(incompreensível)

Ótimo, de um prato delicioso e suculento pras pessoas olharem. Então aquela imagem não verbal, ela servia pra quê, pessoal? Pra seduzir o consumidor.

(...)

E a última pergunta, pessoal.

Há uma explicação sobre o produto como receita, qualidade. Identifique.

Então assim. Vocês pegaram a propaganda... daí tem aquele do perfume L'acqua de Fiori, não é? Quais as informações que a gente tem sobre esse perfume, aqui... você que fez é... por favor Tatiane

(incompreensível)

Perfumista de designer internacionais, né? Uma informação sobre ele. Quer dizer que não é qualquer perfumista nem qualquer designer. O que é designer? Quem fez o formato do frasco. São internacionais, não é?

Esse exemplo demonstra que a professora explora o conhecimento prévio dos alunos, e os estimula a buscar as respostas em grupos. Isso aponta para uma ação colaborativa da professora em relação aos alunos, pois ela interage com eles e pretende que eles participem ativamente na construção dos conceitos. Essa ação é

coerente com o que é esperado no ensino baseado em uma visão sociointeracionista. Conforme aponta Schneuwly (1994), o professor deve explorar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, pois é a partir dele que lhes são aumentadas capacidades já existentes.

Quando se inicia o trabalho com a análise lingüística, verificamos no exercício escrito da atividade III que as perguntas feitas, referentes ao uso da classe gramatical estudada, estão diretamente relacionadas à importância que essa classe gramatical assume no gênero estudado. A estratégia da docente é, portanto, a de conduzir à reflexão do uso do adjetivo, levando o aluno a observar e analisar a ocorrência em enunciados e chegar à regra mediante essa análise.

Já no exercício da atividade V, pudemos perceber que o trabalho com a gramática não foi restrito à identificação e transposição para a norma culta dos casos da língua que fogem ao uso formal. A inovação se deu exatamente na consideração desse caso como um fator passível de ocorrer na linguagem em uso. Entendemos tratar-se de uma prática em que a atenção estava voltada para a percepção dos efeitos de sentido que propiciam as várias possibilidades dos arranjos expressivos.

Decorrem, com efeito, dessa forma de encaminhamento dos conteúdos gramaticais as seguintes implicações: não restringiu o aprendiz ao acesso da norma culta, já que a professora seguiu o movimento gramática internalizada – gramática descritiva – gramática normativa (Possenti, 1996); não despreza a variação que o aluno já traz consigo para a escola, uma vez que não avalia como erradas as outras formas de uso que fogem ao contexto formal; e abre espaço

para a discussão dos significados envolvidos nas escolhas de determinadas formas.

2ª – Consideração dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula

Foram observadas nas aulas cujo planejamento se deu em conjunto conosco um maior aproveitamento dos conhecimentos que os aprendizes já possuíam e traziam para a sala de aula.

Isso aponta para o papel que a professora assume. Parece que ela acredita que deve proporcionar aos alunos a possibilidade para que cheguem a suas próprias conclusões:

(31)

Bem pessoal, vocês consideram que o uso dessas palavras influenciam de alguma forma o consumidor? Influenciam o consumidor? Influencia sim ou não? Influencia né? O consumidor vai ver que o produto é o...

- melhor.

De que forma influencia o consumidor... de que forma? Pra ele o quê? Comprar ou pra ele não comprar? Pronto. Pra ele comprar o produto, ótimo Ricardo, muito bem.

Que função você acredita que essas palavras do texto (incompreensível), essas palavras do texto pessoal, servem pra quê? (risadas) Pra quê que servem essas palavras do texto, pessoal?

- Dar qualidade...

Dar qualidade ao objeto que está sendo tratado, poderia ser também. Então pessoal, essas palavras, elas servem pra dar qualidade ao produto, certo?

Como se verifica em (31), agora a professora é mediadora do conhecimento e o aluno tem papel ativo; ele também participa na construção do

conhecimento. O conhecimento prévio dos alunos passou a ser valorizado, o que estabelece uma relação com os princípios vygotskinianos, já que o conceito cotidiano tornou-se o ponto de partida para se formar os conceitos científicos.

A professora demonstrou assim mais consciência dos papéis que ela e os alunos devem desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela atuou como mediadora, e permitiu que os alunos atuassem como os verdadeiros participantes no processo de ensino-aprendizagem.

3ª – Utilização de outros recursos além do livro didático

Outro fator que consideramos inovador é a utilização de outros recursos que antes não eram aproveitados pela docente, apesar de serem oferecidos pela instituição de ensino, como o retroprojetor, o aparelho de som, além de textos de circulação social pesquisados pela docente como também pelos próprios alunos. Após a utilização desses recursos, as aulas sofreram mudanças significativas, o que é possível verificar através de fatores como o melhor desempenho dos alunos, que passa a ser mais participativo nas aulas, tendo em vista o contato com tecnologias que trazem atrativos de seu cotidiano para a sala de aula, como a música, revistas, filmes, etc.

Assim, no questionário aplicado, os estudantes reafirmam os aspectos positivos dos recursos utilizados na aula como música, “filme” e “xérox”. Para eles, o uso desses recursos propiciou sua participação mais ampla nas aulas, seu maior interesse e, conseqüentemente, sua melhor aprendizagem.

(32)

Aluno A: “Foi muito bom quando a professora passava filme e música”

Aluno B: “Sim, porque xeros agente aprende mais”.

Aluno C: “Eu acho que aprendi mais em relação naquela música”.

(Anexos II)

Mediante tais afirmações, podemos notar que há convergência nos discursos dos alunos e professora, tendo em vista que tanto os aprendizes quanto a docente acreditam que o aproveitamento de outros recursos favoreceu a aprendizagem.

(33)

“As vantagens foi a aula mais atrativa e as desvantagens foram em relação ao material, pois gostaria de ter condições para usufruir dela sempre, não só nessa experiência”

(Questionário III, anexo I)

Quando declara que a aula foi “*mais atrativa*”, e que “*gostaria de ter condições de usufruir sempre*” desse material (já que disponibilizamos recursos financeiros para xerografias), a docente demonstra a percepção da possibilidade de novas perspectivas para o ensino de língua quando se busca o apoio de outras fontes além do livro didático. Entretanto, conforme explicitou na sua afirmação em (33), a estrutura da instituição em que leciona não dispõe de todos os recursos necessários para a concretização de uma prática inovadora.

Essa questão é abordada por Signorini (2007) quando afirma que fatores outros que não apenas a formação lingüística dos agentes institucionais interferem na implementação da inovação. Dessa forma, julgamos que esse aspecto citado pela docente também influencia diretamente na resistência à mudança.

Os alunos descreveram também outros aspectos problemáticos quanto à estrutura oferecida, de uma forma geral, para as aulas de português: tempo insuficiente, falta de materiais, desinteresse da turma, dentre outros.

Apesar de contratempos como esses, foi possível verificar inovações significativas após nosso acompanhamento, isso é comprovado, por exemplo, pela menção dos alunos a mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, durante o período em que orientamos a professora:

(34)

Aluno A: "Sim, positivas porque ela se esforçou bastante para ensinar algo mais importante para seus alunos. E a aprendizagem aumenta bastante."

Aluno B: "Sim, positivas. Porquê a professora agora ensina melhor"

Aluno C: "Sim, os assuntos foram mais interessantes"

(Anexos II)

4ª – Trabalho integrado leitura/ escrita/ gramática

As respostas dos aprendizes ao questionário IV (anexo III) revelaram o arraigamento a crenças tradicionais de ensino da Língua Portuguesa: 80 % das respostas relativas às dificuldades enfrentadas nas aulas apontam para o conteúdo gramatical (questão de classificação) isolado. Os alunos mencionaram, por exemplo, a dificuldade em colocar os acentos, em descobrir e classificar os sujeitos e no uso dos porquês.

(35)

Aluno A: "Sim, (sente dificuldade) em exercícios de gramáticas, verbos, acentos, o uso dos porque e muitas mas muitas outra coisas mesmo."

Aluno B: "Sim. (Sente dificuldade) Em relação a sujeito simples e compostos"

(Anexos II)

Respostas como essas corroboram, portanto, com o método de ensino da professora anterior ao nosso acompanhamento que, conforme analisado no item 4.2, estava apoiado em modelos tradicionais de ensino, embora já fosse possível verificar uma tentativa de inovação.

A partir de nossa orientação e da formação propiciada pelo curso de especialização, a docente acreditou na relevância que assume o ensino de gramática na escola e na importância de viabilizar uma abordagem mais concreta do item gramatical a partir do estudo com textos. Contemplando um estudo reflexivo sobre o adjetivo, tendo como base seu funcionamento no gênero textual anúncio, abordado no desenvolver das aulas de leitura, a docente realizou o imbricamento das atividades de leitura, escrita e gramática.

Assim sendo, a professora concretiza uma prática baseada nos saberes conceituais defendidos por Possenti (op. cit.), que afirma que o ponto de sustentação de uma prática pedagógica do ensino de português, quando se pretende eficácia e relevância, é a adoção de uma nova concepção de linguagem que implique trabalhar com a língua em uso. A autora assegura que, em vez de priorizar o ensino de questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua, a escola ganharia mais se voltasse sua preocupação para os efeitos que se consegue com determinadas combinações dessas unidades em determinados gêneros de texto.

Os efeitos dessa prática são reconhecidos pela professora, conforme atesta o exemplo (33) que admite em seu depoimento as vantagens no ensino/aprendizagem dessa metodologia adotada.

Através desse comentário, fica clara a consciência da docente acerca de seu desempenho em sala de aula. Afirmações como “*a aula foi mais atrativa (...) foi bom o desempenho (...) eles se esforçaram para aprender*” demonstram que ela reconhece que a estratégia desempenhada tem a contribuir mais para a formação de alunos, envolvidos nas mais diversas práticas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi orientado pelo objetivo de investigar os efeitos que as estratégias de orientação em serviço, oferecidas durante a formação continuada, traz para o desempenho do professor de língua materna na revisão de sua prática pedagógica. Neste capítulo, retomamos as perguntas e oferecemos uma síntese que busca responder que fatores levaram a professora participante do nosso estudo de caso a implementar a inovação em sala de aula e de que forma ocorreu essa inovação, em seguida, avalio as contribuições do trabalho.

Partindo de um conjunto de contradições que têm marcado a percepção que se tem da universidade e da escola, pressupomos que uma ação colaborativa oferecida pela academia, efetivada junto ao professor que busca a formação continuada como aporte para seu trabalho na escola, poderia provocar a aproximação maior desses dois universos e contribuir mais consistentemente para a inovação.

O primeiro objetivo da pesquisa foi em relação à concepção de língua e de ensino subjacentes ao curso de especialização do qual a professora participou. Esse objetivo se impunha pela necessidade em verificarmos que tipo de orientação que a professora recebera, e assim termos condições de avaliar de onde poderíamos partir para a intervenção da sua prática, bem como de analisarmos o grau de inovação implementado.

Como mostrou a análise, os saberes conceituais que o curso ofereceu estavam sustentados por uma concepção de língua em sua perspectiva

interacionista, funcional e discursiva; e uma concepção de ensino centrado no *uso do código*. Assim sendo, esses saberes se mostraram decisivos para o planejamento da intervenção e, portanto, para a implementação de aspectos inovadores da prática da docente, já que permitiram a esta a compreensão mais aguçada do que estávamos propondo e a aceitação mais consciente das propostas que oferecíamos.

O objetivo seguinte era concernente à identificação das concepções de língua e ensino da pesquisadora.

A análise mostrou que nossa orientação foi guiada por concepções também interacionista, funciona e discursiva de língua, gramática e ensino; e, a partir dessa orientação, a professora passou a participar mais ativamente dos processos de planejamento e avaliação das atividades de ensino/ aprendizagem. A percepção de que seus saberes conceituais tornar-se-iam essenciais para a produção de inovações em sua prática contribuiu para a implementação de impactos inovadores como: a elaboração de exercícios que levariam à reflexão crítica dos aprendizes, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, a utilização de outros recursos além do livro didático e o trabalho integrado com a leitura, a escrita e gramática. Além disso, no engajamento conosco, a professora ganhou mais segurança em sua atuação, haja vista o reconhecimento da necessidade de (re)criar sua própria prática.

O desempenho dos alunos, aspecto decisivo para se compreender os efeitos de nossa ação, foi satisfatório. Apesar de apresentarem dificuldades na

expressão escrita, constatamos que houve aprendizagem significativa no que diz respeito ao conteúdo priorizado na intervenção.

Entretanto, importa ressaltar que, embora tenhamos registrado os aspectos positivos da intervenção, que garantiram a inovação em sala de aula, verificamos também que alguns percalços foram encontrados no caminho para a efetivação plena da inovação por nós idealizada. Fatores como falta de recursos, desmotivação dos alunos, tempo insuficiente, além do peso do conservadorismo, que muitas vezes é defendido por pais e administradores da instituição, dentre tantos outros fatores, acabaram por contribuir para a resistência à mudança.

Com efeito, a principal conclusão a que nos levou a atuação do sujeito participante, nos dois contextos aqui focalizados, concerne ao modelo de formação continuada. A orientação teórica assegurada à participante durante o desenvolvimento do curso de especialização garantiu-lhe uma tentativa de inovação em sala de aula. Entretanto, ainda foi possível verificar o retorno às crenças e métodos anteriores, restringindo-se às práticas de leitura com foco na forma, e às de reflexão gramatical, com foco na prescrição dos sintagmas e das frases dissociadas da variedade de registros escritos e orais, dissociadas, portanto, da concepção interacionista, funcional e discursiva de língua, conforme constatamos na observação da prática da docente, realizada por um bimestre, sem intervir.

A produção de situações inovadoras que culminaram nos impactos supracitados somente foi efetivada mais concretamente quando oferecemos um apoio não apenas teórico, mas principalmente metodológico.

Defendemos, assim, que um curso de formação continuada, em nível de Especialização, reorganizado de forma a distribuir mais eqüitativamente suporte teórico e prática, contribuirá de forma mais consistente para a prática inovadora do professor, levando-o a instrumentalizar-se mais sobre o saber fazer na sala de aula. Assim, a academia estará formando profissionais mais competentes e compromissados com o processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé (2003). *Aula de Português*. São Paulo: Parábola (Série aula).

APARÍCIO, Ana Sílvia M. (2007). *Inovação em aula de gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 19 – 45.

BOURDIEU, Pierre (2002). *Esboço de uma teoria da prática — precedido de três estudos sobre etnologia Cabila*. Oeiras, Celta.

CANÇADO, Márcia (1994). *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas.

CARVALHO, A. M. P. e GIL, D. (2002) *O saber e o saber fazer dos professores*. In: Castro, Amélia e Carvalho, Anna M. Passos. (org.) *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira.

COSTA VAL, Maria da Graça. *A gramática do texto, no texto*. S/D. Cópia digitada para divulgação restrita.

DORNELLES, Clara (2007). *A gente não quer ser tradicional, mas... Conservadorismo e inovação na formação de professores de Português como língua materna*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras. p. 111 – 145.

MATEUS, E. F.. *Educação Contemporânea e o desafio da Educação Continuada*. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: EDUEL, 2002, v. , p. 3-13.

GAGNÉ, G. *A Norma e o Ensino da Língua Materna*. In: BAGNO, M.; STUBBS, M; GAGNÉ, G. *Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

GATINHO, José Beneilson Maia (2006). *Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada*. In: SIGNORINI, Inês. (org.); PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et al. *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 143 – 156.

GIMENEZ, Telma (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

KLEIMAN, Ângela (1995). *Texto e leitor*. 4ª ed. Campinas: Pontes.

MAGALHÃES, Luciane Manera (2001). *Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor*. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor*. Campinas, Mercado de Letras.

MARCUSCHI, Luiz A. (2002). *Gênero: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.

MATÊNCIO, M. de L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1994). *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução*. Revista Delta, V. 10.

MOREIRA, Herivelto CALEFFE, Luiz Gonzaga (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 39 – 94.

NÓBREGA, Maria José (2000). *Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola*. In: AZEREDO, José Carlos. *Ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998). *Ensino Fundamental II*. Brasília: MEC/SEC.

PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIETRI, Emerson (2003). *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. Tese de doutorado inédita. Departamento de Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PONTES, Maria Verônica A. (2004). *Prática de reflexão sobre a escrita do professor de língua portuguesa: do contexto de formação ao contexto de ensino*. Relatório do projeto integrado de pesquisa *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino*. Campina Grande, UFCG.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação Leituras do Brasil, p. 59 – 95.

RAFAEL, Edmilson L. (2001). *Atualização de saberes lingüísticos de formação em sala de aula: os efeitos da transposição didática*, in: A. B. KLEIMAN (org.), *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 157 - 180.

SIGNORINI, Inês (Org.) (2006). *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p. 211 – 228.

SILVA, Wagner Rodrigues (2006). *Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalizadores letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 175 – 200.

SIGNORINI, Inês (2007). *Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO I

1. O que a motivou a ingressar em um curso de formação continuada?

A necessidade de voltar a estudar e melhorar minha prática.

2. Você acredita que os conhecimentos construídos no Curso de alguma forma serão úteis para você?

Sim, pois além das teorias tenho a troca de experiência com os outros professores.

3. Você já se sentiu frustrada em algum momento do Curso? Qual (is)?

Não pela contrário cada momento era enriquecedor.

4. Se você pudesse mudar de alguma forma a estrutura do Curso, o que você mudaria?

Saber mais "idiomas" voltados para sala de aula.

5. O que você está achando do andamento das suas aulas depois de sua participação no Curso de Formação Continuada?

Telas ficaram melhores, pois passei a apresentar mais cada "minuto" da aula.

6. Após a conclusão do Curso, você sente necessidade de promover alguma mudança em sua atuação em sala de aula ou acha que nada deveria ser alterado?

Na verdade, a cada bimestre deve ser reaplicado a prática para se tentar mudanças, assim as aulas são melhorando.

7. Você já se sentiu frustrada em algum momento com seu trabalho em sala de aula? Qual (is)?

Sim, todo trabalho tem um lado ruim, me cansa de meu e a falta de interesse de dos alunos cada vez maior.

QUESTIONÁRIO II

1. Você encontrou alguma dificuldade na leitura dos textos sugeridos? Se sim, qual (is) e a que você atribui essa (s) dificuldade (s)?

Sim, eu encontrei algumas dificuldades na leitura dos textos porque precisei um tempo nem curto com textos teóricos e por isso achei difícil a compreensão.

2. Em algum momento, houve desinteresse pelos textos lidos? A que você atribui esse desinteresse?

Sim, houve desinteresse devido a falta de tempo para leitura.

3. Você encontrou relação entre os textos sugeridos e outros que você já conhecia?

Com certeza, textos da graduação e pós.

4. Você consegue estabelecer alguma relação entre essas teorias e o planejamento de seu trabalho em sala de aula?

Sim, as teorias sempre ajudam e não tem dúvida na prática.

5. Você considerou, de alguma forma, proveitosas as leituras sugeridas?

Sim, porque posso aprender mais para um projeto mais proveitoso.

6. Você acha útil conciliar a teoria com a prática?

Um pouco, as coisas ajudam muito, teoria, mas não ajuda, de certo como aplicar - lá, não confuso!

QUESTIONÁRIO III

1. Quais as vantagens e as desvantagens que você observou na experiência?

As vantagens foi a aula mais estruturada e as desvantagens foram em relação ao material para o período de 1h, condições para realização dela sempre, mas no mesmo experiência.

2. Como você caracteriza o desempenho dos alunos, em relação a experiência proposta?

Foi bom o desempenho, pois que eles se esforçaram para aprender.

3. Você considera que a experiência realizada em sua sala de aula foi positiva? Contribuiu de alguma forma com a ampliação da competência comunicativa de seus alunos?

Sim, muito positiva, pois meus alunos passaram a serem mais críticos relativos a publicidade.

4. Você pretende continuar a seguir esse método de ensino de gramática, de forma a atender as recentes perspectivas teóricas?

Com certeza, já estou pensando em fazer mais para trabalhar outras questões.

5. Você considera que os pressupostos teóricos subjacente a essa proposta que oferecemos se encontram distantes da prática educacional?

Não, os próprios livros didáticos já trabalham com a prática.

QUESTIONÁRIO IV (para os alunos)

1. Você costuma sentir dificuldades nas aulas de Português? Se sim, quais?
Sim. Sem motivo a respeito nem.
mas, com notas.
2. O que você achava das aulas de Português, nos bimestres anteriores, antes da nossa presença?
Eu achava ruim.
3. Você percebeu mudanças na forma de ensino da professora durante o último bimestre? Se sim, você considera essas mudanças positivas ou negativas?
Sim. Positiva.
4. Você achou que as aulas foram mais motivadoras? Por quê?
Sim. Porque eu aprendo mais em
relevo a gramática.
5. O que mais o (a) atraiu nas aulas de gramática?
O estudo de palavras.
6. Você acredita que sua aprendizagem foi melhor com os recursos que a professora utilizou nas aulas?
Sim. Eu acho que eu aprendo mais
em relevo do que na aula.
7. Quais as atividades que você mais gosta nas aulas de Português (leitura, escrita, exercícios de gramática, etc.)? Por quê?
De ler e escrever, porque é um jogo
de mais atenção no caso de aula.
8. Como é geralmente o seu desempenho nas avaliações de Português?
maio ou melhor.
9. Se você pudesse mudar alguma coisa na aula de Português o que você mudaria?
Eu mudaria para ter uma aula
diferente e assistir filme.

QUESTIONÁRIO IV (para os alunos)

1. Você costuma sentir dificuldades nas aulas de Português? Se sim, quais?

Sim, em exercícios de gramática, verbos, acentos, o uso do porquê e muitas outras coisas também.

2. O que você achava das aulas de Português, nos bimestres anteriores, antes da nossa presença?

Achava muito ruim porque quando era Cleomenes, ele não passava exercícios e não explicava nada, e eu não conseguia aprender nada.

3. Você percebeu mudanças na forma de ensino da professora durante o último bimestre? Se sim, você considera essas mudanças positivas ou negativas?

Sim, positiva

4. Você achou que as aulas foram mais motivadoras? Por quê?

Sim, porque a professora passa vários questionários para avaliar o aprendizado dos meus alunos.

5. O que mais o (a) atraiu nas aulas de gramática?

Os exercícios etc.

6. Você acredita que sua aprendizagem foi melhor com os recursos que a professora utilizou nas aulas?

Sim, só que eu não muito interessei e a única matéria que eu vou pra final é em português, pois queria que ela não me deixasse ir pra final.

7. Quais as atividades que você mais gosta nas aulas de Português (leitura, escrita, exercícios de gramática, etc.)? Por quê?

Leitura porque não assim a professora sabe me o aluno ler bem e se ele tiver leitura em casa.

8. Como é geralmente o seu desempenho nas avaliações de Português?

+ ou - porque muitas vezes eu esqueço de estudar quando tinha avaliação.

9. Se você pudesse mudar alguma coisa na aula de Português o que você mudaria?

Que os alunos parem de bagunçar, e prestassem mais atenção na aula que é bem melhor além de aprender mais.

O texto abaixo é um conto maravilhoso escrito pelo brasileiro Monteiro Lobato, mas, antes, essa história já havia sido contada, com um outro título, por Hans Christian Andersen, escritor dinamarquês. Leia e se encante com essa emocionante narrativa!

A menina dos fósforos

Isto foi num desses países onde a neve cai durante o tempo de inverno – e fazia um horrível frio naquela noite do ano.

Dentro do frio e dentro do escuro da noite a menina lá seguia, de pés descalços pela cidade deserta. Descalça? Sim. É verdade que saíra de casa com um par de chinelas muito grandes para seus pés, pois tinham sido de sua mãe. Ao atravessar a rua, porém, teve de correr para desviar-se duma carruagem na disparada, e perdeu as chinelas; quando voltou para procurá-las, viu que um moleque havia apanhado um pé, saindo a correr com ele na mão. "Vou fazer um berço desta chinela!", dizia ele. O outro pé não foi possível encontrar - com certeza sumiu enterrado na neve pelas patas dos cavalos.

Por isso lá ia a menina de pés nus e já azuis do frio. Era uma vendedeira de fósforos, do tempo em que os fósforos se vendiam soltos e não em caixa; no avental trazia uma porção deles e na mão um punhadinho. Mas ninguém lhe comprara ainda um só, e lá se ia ela, tiritando de frio, sem um vintém no bolso. Verdadeiro retrato da miséria, a coitadinha!

Flocos de neve recobriam seus cabelos cor de ouro, todos cacheados, sem que a menina desse por isso.

Em muitas casas a luz do interior saía pelas janelas misturada com um saboroso cheiro de ganso assado - porque era dia de S. Silvestre, dia em que todos que podem comem um ganso assado.

Em certo ponto a menina sentou-se encolhidinha rente a uma parede e cruzou os pés debaixo da saia. Nada adiantou. Sentiu-os mais enregelados ainda. Como não tivesse vendido nenhum fósforo não se animava a voltar para casa. Sem dinheiro no bolso estava proibida de aparecer lá.

Seu pai com certeza que a surraria - além disso o frio era lá tanto como ali. Uma casa velha, de teto esburacado e paredes rachadas por onde o vento entrava zunindo.

Suas mãozinhas começaram a perder os movimentos.



Teve uma idéia: acender um daqueles fósforos para aquecer os dedos entanguidos. Assim fez. Riscou um fósforo na parede - chit! Que luz bonita e que agradável quentura! O fósforo queimava qual velinha, com a chama defendida do vento pela sua mão em concha. Que bom! A menina sentia como se estivesse sentada diante dum grande fogão, com ferro para mexer as brasas e uma caixa de lenha ao lado. Tão agradável aquele calorzinho do fósforo, que ela espichou o pé para que também aproveitasse um pouco - mas nisto a chama foi morrendo e afinal apagou-se. Só ficou em sua mão um toquinho carbonizado.

A menina riscou outro fósforo, e à luz dele a parede da casa a que estava encostada tornou-se transparente como um véu, deixando ver tudo quanto se passava lá dentro. Estava posta uma grande mesa, com toalha alvíssima e prataria de porcelana; no centro, um ganso recheado de maçãs e ameixas, que recendia um perfume delicioso.

De repente o ganso ergueu-se da travessa e, ainda com a faca e o garfo de trinchar espetados no papo, veio na direção dela.

Nisto o fósforo apagou-se e tudo desapareceu. A menina riscou outro fósforo, e imediatamente se achou sentada debaixo da mais bela árvore de Natal que seus olhos tinham visto nas casas de brinquedos.

Mil velinhas ardiavam na ponta dos galhos, e os enfeites dependurados pareciam olhar para ela. Mas esse fósforo também foi-se apagando, e à medida que se ia apagando a árvore de Natal ia crescendo, crescendo, e as velinhas subindo até ficarem como estrelas no céu. Uma delas caiu, traçando um longo risco de luz.

- Alguém está morrendo, pensou a menina com a idéia em sua avó. A boa velhinha fora a única pessoa na vida que lhe dera amor, e costumava dizer que quando uma estrela cai é sinal de que alguém está morrendo e com a alma a ir para o céu.

A menina acendeu outro fósforo – e desta vez o que apareceu foi a sua própria vovó, brilhante como um espírito e com o mesmo olhar meigo de sempre.

– Vovó! exclamou ela. Leve-me consigo! Eu sei que a senhora vai sumir-se quando este fósforo chegar ao fim, como aconteceu com o ganso recheado e a linda árvore de Natal...

E para que isso não acontecesse a menina tratou de acender um fósforo atrás do outro, sem esperar que a chama morresse. Era o meio de conservar a vovó perto de si.

E os fósforos foram ardendo com luz brilhante como a do dia, e sua vovó nunca lhe apareceu tão bela, nem tão grande. Foi-se chegando, tomou a netinha nos braços e com ela voou, radiante, para onde não há neve, nem frio mortal, nem fome, nem cuidados – para o céu.

No outro dia encontraram o corpo da menina estagnado na calçada, com as faces roxas e um sorriso feliz nos lábios. Havia morrido de fome e frio na última noite daquele dezembro.

O sol do novo ano veio brincar sobre o pequenino cadáver. Em sua mãozinha rígida estavam ainda os fósforos que não tivera tempo de acender. Os passantes olhavam e diziam: "A coitada procurou aquecer-se com os fósforos", mas ninguém suspeitou as lindas coisas que ela viu, nem o deslumbramento com que começou o ano novo em companhia de sua avó.

01. Em alguns contos, especialmente nos contos de tradição popular, é comum não aparecer com precisão o lugar e o tempo em que acontece a história. É possível determinar, nesse conto, **onde** e **quando** a história ocorre? Explique.

02. O que a protagonista fazia na rua, num dia tão frio? Por que ela não podia voltar para casa?

03. Nos contos maravilhosos, geralmente, os vilões são gigantes, monstros, lobos, bruxas, etc., seres criados pela imaginação dos autores. Quem é o vilão do conto lido?

04. No último parágrafo do texto, é feito um comentário que demonstra compaixão humana pela menina.

- a) Transcreva esse comentário

Comentário:

- b) Quem é o autor desse comentário?

05. O conto lido retrata sérios problemas sociais vividos por crianças em países pobres, inclusive no nosso país. A foto ao lado ilustra um dos problemas observados no texto.

- a) Qual é esse problema?

- b) O que você acha que deveria ser feito por essas crianças para resolver esse problema?



Foto: www.redasociedade.org

06. No texto "A menina dos fósforos", à medida que a menina vai acendendo os fósforos, um desejo seu vai se realizando.

a) Conte, num pequeno texto, quais foram os desejos realizados por ela, ao acender os quatro primeiros fósforos.

b) Quantos períodos você utilizou na construção de seu texto?

07. Leia novamente estes períodos transcritos da história de Monteiro Lobato:

"Suas mãozinhas começaram a perder os movimentos."

"Teve uma idéia: acender um daqueles fósforos para aquecer os dedos estanguidos."

Estes dois enunciados estão escritos em períodos separados. Reescreva-os, unindo essas duas informações em um único período.

Que palavra ou expressão você utilizou para unir os dois períodos? _____

08. Ao estudar os tipos de frase, vimos que, dependendo da intenção comunicativa, elas podem ser: **declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas ou optativas.**

Releia as frases abaixo e, observando o contexto em que elas são enunciadas no texto lido, diga qual o tipo de cada uma delas.

a) "Que luz bonita e que agradável quentura!"

"b) "Descalça?"

c) "Leve-me consigo!"

09. Apenas uma das frases da questão anterior pode ser considerada uma oração.

a) Qual é essa frase?

b) Por que as outras frases não podem ser chamadas de oração?

1. Um aluno deverá ler as frases em voz alta:

- I. A **secretária** da escola tem olhos encantadores!
- II. A **secretaria** não abrirá amanhã, em virtude do feriado!

Qual a diferença entre a pronúncia das palavras destacadas nas duas frases?

SÍLABA: É o som ou conjunto de sons da palavra que é pronunciado em um só impulso da voz.

SÍLABA TÔNICA: É aquela que é pronunciada com maior intensidade de voz em uma palavra.

2. Leia, em voz alta, as palavras abaixo, marcando a sílaba tônica na qual recai o acento tônico.

RESOLVER	SACERDOTE	URUBU	VENDAVAL	MATERIAL
CAPÍTULO	FEIJÃO	PORTUGUÊS	ÓTIMO	FELICÍSSIMO

Obs. 1: Para indicar a localização da sílaba tônica de uma palavra, começa-se pelo fim da palavra. Isso ocorre porque na nossa língua não há palavras com sílaba tônica anterior à antepenúltima.

2: Acento tônico (intensidade na voz que marca a sílaba tônica) e acento gráfico (sinal escrito ^ que marca a sílaba tônica)

3. Escreva no caderno as palavras lidas, dividindo-as de acordo com a posição da sílaba tônica: última, penúltima, antepenúltima.
4. Agora, vamos cantar uma música que todo mundo já conhece: "A casa", de autoria do poeta Vinicius de Moraes, cantada por Toquinho.

A Casa
Vinicius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto

Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Por que na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Fazer pipi

Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na rua dos Bobos
Número zero.

Observar a importância das sílabas tônicas para a poesia e a música, uma vez que elas dão ritmo, tanto ao poema como a música.

CONSTRUINDO REGRAS DE ACENTUAÇÃO

1. Com base em cada grupo de palavras – todas com acento gráfico –, você deverá deduzir e escrever a regra de acentuação que pode ser aplicada ao grupo.

• **Grupo A:**

xará – carajás – gambá
pajé – pontapés – tietê
avô – cipós – carijó
alguém – vinténs – parabéns – convém – armazém

Nas frases seguintes, substitua o – pela *dica*:

- Quantos à posição da sílaba Tônica, todas as palavras desse grupo são –.
- As terminações que se repetem nas palavras são –.

Agora formule uma regra com esses dados:

• **Grupo B:**

Móvel – útil – nível
Táxi – lápis – júri – tênis
Pólen – éden – hífen
Vírus – Vênus – bônus
Álbum – médium – álbuns – médiuns
César – repórter – éter
Tórax – fênix – ônix
Ímã – órgão – órfão
Biceps – fórceps

Nas frases seguintes, substitua o – pela *dica*:

- Quanto à posição da sílaba Tônica, todas as palavras desse grupo são _____.
- As terminações que se repetem nas palavras são _____.

Agora formule uma regra com esses dados.

• **Grupo C:** (Para este conjunto de palavras não haverá *dicas*. É com você!):

Cômodo – sólido – límpido – translúcido – penúltimo – arquipélago – vermífugo – flácido –
dinâmico – têmpera

Qual é a regra?

Anexo IV

EXERCÍCIO I

Nome: _____ Série: _____

1. Complete os anúncios abaixo com palavras adequadas.

a) Descongelar a geladeira nunca foi tão _____ e _____. Basta apertar o _____ botão de descongelamento da _____ *Cônsul Degelo Seco* e pronto. O gelo derrete e não vai parar no chão. Vai direto para um compartimento e evapora. Além disso, a *Cônsul Degelo Seco* traz _____ inovações, como o compartimento de resfriamento _____ que amplia a área do congelador, espaço para 30 ovos e pés com rodízio para facilitar sua movimentação. A *Cônsul Degelo Seco* não é só _____. É _____ também, formando um par _____ com o _____ freezer *Cônsul*. Uma dupla que vai ficar _____ na sua cozinha.

b) A natureza traz vida _____ para seus cabelos

O *Tratamento Capilar Long Hair* é a mais _____ e _____ alternativa para a saúde de seus cabelos.

Os elementos _____ do *Tratamento Capilar Long Hair* aceleram o crescimento dos cabelos e evitam a queda. *Long Hair* elimina a caspa e a seborréia ao mesmo tempo que realiza a reposição de substâncias que tornam os seus cabelos mais _____ e _____.

c) Bebida *diet* de tangerina com sabor de tangerina. Não é _____?

Descubra você mesma por que *Clight* é tão _____. Todos que experimentaram já estão trocando a sua bebida de sempre por *Clight*, porque só ela tem o sabor _____ da fruta e baixas calorias. Tão _____ que nem parece que é *diet*. Em 8 refrescantes sabores: tangerina, laranja, maracujá, lima-limão, carambola, abacaxi, maçã verde e pomelo rosado. *Clight*. _____ sabor. *Sem açúcar*.

2. Após completar os anúncios, leia-os e responda:

a) Observe os termos a que se referem as palavras que você usou. Essas palavras qualificam ou caracterizam as palavras a que eles se referem? Se sim, positiva ou negativamente?

b) Você considera que o uso dessas palavras influencia de alguma forma o consumidor? Se sim, de que forma?

c) Que função você atribui a essas palavras nos textos?

EXERCÍCIO II

Nome: _____ Série: _____

1. Explique a expressão: “Adoro um amor *inventado*”.

2. Releia os versos: “Paixão *cruel, desenfreada*, / Te trago mil rosas roubadas”. Que efeito tem as palavras destacadas (cruel e desenfreada) sobre o termo a que elas se referem?

3. Ainda sobre os versos destacados na questão anterior, que relação pode ser feita entre a caracterização que é feita à paixão sentida pelo eu-lírico e o título da música?

4. Se relacionarmos o título da música com as outras informações do texto, como poderíamos descrever a personalidade do eu-lírico?

5. Nos versos: “Até nas coisas mais *banais*/ Pra mim é tudo ou nunca mais”, a palavra *banais* reforça a característica de exagerado do eu-lírico. Por quê?

EXAGERADO

Amor da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados
Na maternidade

Paixão cruel, desenfreada
Te trago mil rosas roubadas
Pra desculpar minhas mentiras
Minhas mancadas

Exagerado
Jogado aos teus pés
Eu sou mesmo exagerado
Adoro um amor inventado

Eu nunca mais vou respirar
Se você não me notar
Eu posso até morrer de fome
Se você não me amar

Por você eu largo tudo
Vou mendigar, roubar, matar
Até nas coisas mais banais
Pra mim é tudo ou nunca mais

Exagerado
Jogado aos teus pés
Eu sou mesmo exagerado
Adoro um amor inventado

Que por você eu largo tudo
Carreira, dinheiro, canudo
Até nas coisas mais banais
Pra mim é tudo ou nunca mais

© Editora Sigem
62732030

Composição: Cazuzá

EXERCÍCIO III

Nome: _____ Série: _____

Leia o anúncio I, analise-o e responda:

1. A que palavra se refere esses três adjetivos?

2. Qual o gênero dessa palavra masculino ou feminino?

3. Se trocássemos as palavras a que se referem esses adjetivos por palavras do gênero feminino, que alterações sofreriam esses adjetivos?

Agora em relação ao anúncio II, responda:

1. O anúncio se utiliza de três formas de gradação. Que possíveis efeitos produz este recurso para o leitor?

2. Que diferença se pode notar entre essas três formas?

3. Pode-se perceber que o anúncio se utiliza da linguagem informal na criação do superlativo do adjetivo *garantida*. Você considera esse uso adequado na propaganda?

4. De que forma esse uso do grau do adjetivo valoriza o produto?

Bonito, gostoso, autêntico...
Tudo bem, seu namorado não vai ficar com ciúmes.

SAC: 0800 34 1055 - 11 41 4533

krumholz

Novo sistema Soft Ball.
Menos impacto, mais conforto.

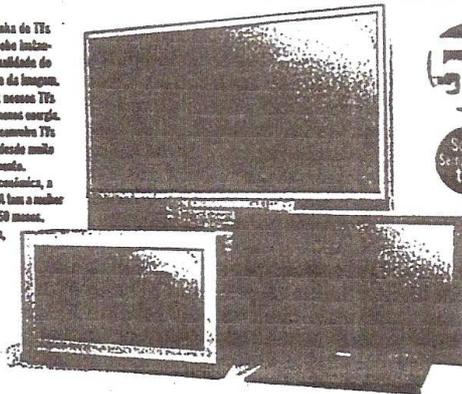
Impressione seu namorado.

FERRACINI 24hs

VAI LEVAR A GARANTIDONA, A GARANTIDAÇA OU A GARANTIDÉSIMA?

Linha de TVs Lumina. O máximo em tecnologia, o mínimo em consumo de energia.

A tecnologia da linha de TVs LUMINA vem por você instantaneamente na qualidade do som e na perfeição da imagem. E na conta de luz, essas TVs consomem muito menos energia. A Semp Toshiba desenvolve TVs mais econômicas desde muito antes do raciocínio. E, além de mais econômica, a linha de TVs LUMINA tem a melhor garantia de País: 50 meses. Economiza energia, não duração.



informações e atendimento ao consumidor 0800 12345 6789
www.semp Toshiba.com.br

SEMP TOSHIBA

as melhores soluções em tecnologia para o mundo das TVs

EXERCÍCIO IV

Aluno: _____ Série: _____

1. Selecione anúncios que expressem, como estratégias de persuasão, alguma forma de preconceito existente na sociedade. Em seguida montem, em grupo, um mural com esses anúncios e o apresentem à comunidade escolar em geral.

Anexo V

1. Explique a expressão: "Adoro um amor inventado".

É um amor imaginário que não existe.

2. Releia os versos: "Paixão cruel, desenfreada, / Te trago mil rosas roubadas". Que efeito tem as palavras destacadas (cruel e desenfreada) sobre o termo a que elas se referem?

Cruel → um amor sem limites.
desenfreada → um amor sem freio que faz tudo sem medo.

3. Ainda sobre os versos destacados na questão anterior, que relação pode ser feita entre a caracterização que é feita à paixão sentida pelo eu-lírico e o título da música?

Que é uma paixão exagerada.

4. Se relacionarmos o título da música com as outras informações do texto, como poderíamos descrever a personalidade do eu-lírico?

É um adolescente que faz tudo por um amor e capaz de roubar, matar etc.

5. Nos versos: "Até nas coisas mais banais/ Pra mim é tudo ou nunca mais", a palavra banais reforça a característica de exagerado do eu-lírico. Por quê?

Porque o eu-lírico era um adolescente apaixonado e exagerado que era capaz de qualquer coisa por este amor inventado.

1. Explique a expressão: "Adoro um amor inventado".

É o amor que não existe, mas ele pensa que pode inventar um amor.

2. Releia os versos: "Paixão cruel, desenfreada, / Te trago mil rosas roubadas". Que efeito tem as palavras destacadas (cruel e desenfreada) sobre o termo a que elas se referem?

Que a paixão é cruel porque ela não quer nada com ele e desenfreada porque ele quer controlar tudo que mas tem como.

3. Ainda sobre os versos destacados na questão anterior, que relação pode ser feita entre a caracterização que é feita à paixão sentida pelo eu-lírico e o título da música?

Que ele sente uma paixão que não é correspondida.

4. Se relacionarmos o título da música com as outras informações do texto, como poderíamos descrever a personalidade do eu-lírico?

Que ele é muito exagerado.

5. Nos versos: "Até nas coisas mais banais/ Pra mim é tudo ou nunca mais", a palavra banais reforça a característica de exagerado do eu-lírico. Por quê?

Sim, porque até com coisas banais ele é exagerado.

Leia o anúncio I, analise-o e responda:

1. A que palavra se refere esses três adjetivos?

O sapato

2. Qual o gênero dessa palavra masculino ou feminino?

Masculino

3. Se trocássemos as palavras a que se referem esses adjetivos por palavras do gênero feminino, que alterações sofreriam esses adjetivos?

premiado, gostoso e autêntico

Agora em relação ao anúncio II, responda:

1. O anúncio se utiliza de três formas de gradação. Que possíveis efeitos produz este recurso para o leitor?

servir para que o consumidor possa ficar influenciado e comprar o produto.

2. Que diferença se pode notar entre essas três formas?

fazem com que não seja um simples produto mas um super produto.

3. Pode-se perceber que o anúncio se utiliza da linguagem informal na criação do superlativo do adjetivo *garantida*. Você considera esse uso adequado na propaganda?

Para ter mais aproximação do leitor

4. De que forma esse uso do grau do adjetivo valoriza o produto?

que ele é um valor melhor no produto e que não é só simples mais o melhor do mercado.

1. Complete os anúncios abaixo com palavras adequadas.

a) Descongelar a geladeira nunca foi tão facil e rapido. Basta apertar o memoria botão de descongelamento da geladeira Cônsul Degelo Seco e pronto. O gelo derrete e não vai parar no chão. Vai direto para um compartimento e evapora. Além disso, a Cônsul Degelo Seco traz muitas inovações, como o compartimento de resfriamento revoluçao que amplia a área do congelador, espaço para 30 ovos e pés com ro-lizio para facilitar sua movimentação. A Cônsul Degelo Seco não é só um simples. É super também, formando um par ineparavel com o super freezer Cônsul. Uma dupla que vai ficar linda na sua cozinha.

b) A natureza traz vida nova para seus cabelos

O Tratamento Capilar Long Hair é a mais pratico e natural alternativa para a saúde de seus cabelos.

Os elementos nutriciois do Tratamento Capilar Long Hair aceleram o crescimento dos cabelos e evitam a queda. Long Hair elimina a caspa e a seborréia ao mesmo tempo que realiza a reposição de substâncias que tornam os seus cabelos mais brilhoso e forte.

c) Bebida diet de tangerina com sabor de tangerina. Não é sensacional?

Descubra você mesma por que Clight é tão questoso. Todos que experimentaram já estão trocando a sua bebida de sempre por Clight, porque só ela tem o sabor sensacional da fruta e baixas calorias. Tão questosa que nem parece que é diet. Em 8 refrescantes sabores: tangerina, laranja, maracujá, lima-limão, carambola, abacaxi, maçã verde e pomelo rosado. Clight. melhor sabor. Sem açúcar.

2. Após completar os anúncios, leia-os e responda:

a) Observe os termos a que se referem as palavras que você usou. Essas palavras qualificam ou caracterizam as palavras a que eles se referem? Se sim, positiva ou negativamente?

Sim

b) Você considera que o uso dessas palavras influencia de alguma forma o consumidor? Se sim, de que forma?

Sim, dando qualidade para que os consumidores fiquem mais seguros do produto que ele está comprando.

c) Que função você atribui a essas palavras nos textos?

Da qualidade porque as pessoas querem comprar coisas boas e praticas, e em essas qualidades faz com que o produto fique mais atraente.

1. Complete os anúncios abaixo com palavras adequadas.

a) Descongelar a geladeira nunca foi tão fácil e rápido. Basta apertar o pequeno botão de descongelamento da geladeira Cònsul Degelo Seco e pronto. O gelo derrete e não vai parar no chão. Vai direto para um compartimento e evapora. Além disso, a Cònsul Degelo Seco traz exclusivo inovações, como o compartimento de resfriamento moderno que amplia a área do congelador, espaço para 30 ovos e pés com rodízio para facilitar sua movimentação. A Cònsul Degelo Seco não é só movível. É consumida também, formando um par incrédulo com o modelo freezer Cònsul. Uma dupla que vai ficar linda na sua cozinha.

b) A natureza traz vida more para seus cabelos

O Tratamento Capilar Long Hair é a mais longes e salonel alternativa para a saúde de seus cabelos.

Os elementos originais do Tratamento Capilar Long Hair aceleram o crescimento dos cabelos e evitam a queda. Long Hair elimina a caspa e a seborréia ao mesmo tempo que realiza a reposição de substâncias que tornam os seus cabelos mais brônitos e sedosos.

c) Bebida *diet* de tangerina com sabor de tangerina. Não é surpreendente?

Descubra você mesma por que *Clight* é tão diferente. Todos que experimentaram já estão trocando a sua bebida de sempre por *Clight*, porque só ela tem o sabor delicioso da fruta e baixas calorias. Tão apetoso que nem parece que é *diet*. Em 8 refrescantes sabores: tangerina, laranja, maracujá, lima-limão, carambola, abacaxi, maçã verde e pomelo rosado. *Clight*. Verdadeiro sabor. Sem açúcar.

2. Após completar os anúncios, leia-os e responda:

a) Observe os termos a que se referem as palavras que você usou. Essas palavras qualificam ou caracterizam as palavras a que eles se referem? Se sim, positiva ou negativamente?

positivo
Eles dão um valor maior para os produtos para os consumidores comprar e ter uma garantia melhor para sua compra.

b) Você considera que o uso dessas palavras influencia de alguma forma o consumidor? Se sim, de que forma?

Sim, porque de traz, causas e valores que o produto traz e influencia o consumidor a comprar.

c) Que função você atribui a essas palavras nos textos?

Porque essas palavras não mudam os consumidores como incentivam a comprar, e para ressaltar um novo modelo.

ANEXO VI

AULAS I e II

P: A gente vai começar a aula de hoje falando sobre consumo. A gente já viu textos anteriores que falava sobre o consumidor... quem é o consumidor?

A: Nós

P: Por que vocês são os consumidores? Porque vocês consomem... mas o consumidor é sempre aquele que paga pelo produto, ou aquele que só consome?

A: Os dois

P: Ele tanto vai pagar pelo produto que vai consumir quanto ele não precisa pagar... outra pessoa vem paga e alguém consome por exemplo vocês trabalham? Somente alguns trabalham... uns trabalham só em casa... então quem aqui paga os produtos que você vai consumir? Os pais... agora a gente vai copiar um pequeno quadro explicando o que vem a ser consumo e consumidor... primeiro a gente tem aqui o consumidor e o usuário que pode ser o usuário pagante e o usuário não pagante... usuário pagante normalmente adulto que trabalha e pode consumir bebidas alcoólicas eletros domésticos cigarros e desodorantes, entre outros produtos de limpeza e higiene pessoal... usuário não pagante: são aqueles que têm o poder de persuadir são dependentes economicamente por exemplo vocês dependem economicamente dos pais de vocês, então vocês são usuários não pagantes e vocês tem o poder de persuasão... q que é isso? vocês podem convencer o pai ou a mãe de vocês ou pessoa com quem vocês moram pra que possam comprar alguma coisa pra vocês. por exemplo um tênis vocês estão precisando de um tênis um calçado uma blusa uma sandália aí então o que acontece vocês vão e pedem pra mãe de vocês. a mãe de vocês vai, ela é o consumidor usuário pagante e compra aquele produto pra vocês então vocês são os usuários não pagantes... e também tem outro tipo apenas usuário são aqueles que usam o produto sem ter o poder de persuasão por exemplo um bebê ele pode assim pedir a melhor pomada pra mãe dele? não quem vai pedir é mãe dele o consumidor usuário pagante, esse usuário não pagante não vai poder interferir... pode ser um bebê ou um animal por exemplo um cachorro a dona do cachorro ganha um xampu o cachorro pode escolher qual o xampu vai ser lavado o pelo dele? não, quem vai escolher vai ser o usuário pagante não é? então, o bebê pode escolher qual a melhor fralda descartável que ele vai querer usar? quem vai escolher? o usuário pagante então esta é a distinção, certo? consumidor e usuário. usuário pagante usuário não pagante e o usuário não pagante que não tem o poder de persuadir... então a gente tem aqui os produtos consumidos pelo usuário pagante que normalmente é um adulto... ele vai consumir estes produtos que eu já citei pra vocês. e esses usuários não pagantes que tem o poder de persuasão eles podem consumir o quê? bicicleta, roupas sandálias, achocolatados, refrigerantes e etc.. e esses usuários não pagantes que não tem poder de persuasão? fraldas mamadeiras chupetas ou produtos para animais como ração osso xampu né?

O que que a gente pode ver nessa propaganda aqui, pessoal?

A: (incompreensível)

P: O quê?

A: Uma pomada de bebê.

P: Uma pomada de bebê... como é que a gente sabe que é uma pomada de bebê?

(incompreensível) Porque tem a bundinha de um bebê. Um coração, né? Aqui tem assim: "Contra assaduras passe mais carinho." Então olha só, aqui a gente tem a propaganda... que tipo de usuário vai ser esse daqui? Usuário o quê? Usuário o quê pessoal? Não pagante sem poder de persuasão. Então quem é que vai consumir esse produto aqui? Quem vai comprar? A mãe né? A mãe dele e ele faz uma associação com quê? A pomada e o carinho. Então qual é a apresentação do carinho é o coração na bundinha ótimo... então ele tem aqui. Demodex preven protege contra assaduras e é muito mais fácil de espalhar passe mais carinho... então a mãe passa mais carinho então faz uma associação com a pomada se a mãe passar no bumbum do bebê essa pomada o que é que vai acontecer ela vai ta passando mais carinho porque ela vai ta oferecendo o melhor prá o seu filho não é?

Agora pessoal a gente vai se dividir em grupo de cinco, bem rapidinho... Pronto pessoal então a gente vai trabalhar com quê? Qual é a imagem verbal, com texto verbal e com texto não verbal, certo? Então vocês vão responder essas perguntas no caderno de vocês, baseado na propaganda que vocês têm... Então vamos aqui, pessoal, prestem atenção. Pergunta número um... Há uma informação quanto a qualidade do produto? Qual? Então vocês pegaram propagandas variadas, né? Então a propaganda da Consul, quem foi que pegou a propaganda da geladeira Consul? Pronto. Há alguma informação sobre a geladeira Consul? O quê que fala da geladeira Consul? Diz assim: Quer economizar 40% de energia? Troque seu refrigerador velho por um Consul. Qual é a informação que dá sobre o produto? Então a gente tem aqui, né? Um Consul novo é até 40% mais econômico então qual é a informação objetiva que dá sobre o refrigerador Consul?

A: (incompreensível)

P: Ótimo que ele é 40% mais econômico do que os outros refrigeradores. Vale salientar também que essa propaganda foi feita, produzida naquela época que constava o racionamento de energia, quanto menos um aparelho doméstico consumisse energia, melhor seria para a população. Naquela época estava se falando que tinha não tinha que se consumir energia muito porque não estava sendo suficiente a energia elétrica produzida no país... foi a dois ou três anos atrás certo? Mas essa propaganda foi bem recente, foi do mês passado... Pronto pessoal segunda pergunta... Há cenas que seduzem àquele determinado produto? Que fez aquele da sopa Maggi? Qual era a cena que poderia seduzir o produto, Janaina? Poderia seduzir o produto, não. Poderia seduzir o consumidor. Qual era cena? Poderia seduzir a pessoa que comprar... era cena de quê? Diga por favor

A: (incompreensível)

P: Ótimo... de um prato delicioso e suculento pras pessoas olharem. Então aquela imagem não verbal ela servia pra quê, pessoal? Pra seduzir o consumidor.

Então aí nós já temos dois tipos de textos. Nós temos o texto verbal, que é aquele que a gente consegue ler não é? Prá que possamos o quê? Entender a propaganda a imagem não verbal, que a gente também consegue entender só que a imagem que vai tentar seduzir o consumidor pra que ele possa consumir o produto... E a última pergunta, pessoal. Há uma explicação sobre o produto como receita qualidade Identifique....Então assim. Vocês pegaram a propaganda... daí

tem aquele do perfume L' acqua de Fiori, não é? Quais as informações que a gente tem sobre esse perfume aqui... você que fez é... por favor Tatiane

A: (incompreensível)

P: Perfumista de designer internacionais, né? uma informação sobre ele. quer dizer que não é qualquer perfumista nem qualquer designer. o que é designer? quem fez o formato do frasco. são internacionais, não é? pronto pessoal agora a gente vai passar pra outra coisa... eu vou aplicar um exercício pra vocês e vocês vão completar essas propagandas com algumas palavras que vocês acharem adequadas aqui vocês têm três tipos de propagandas certo? então o que que a gente vai fazer aqui? vocês vão completar com as palavras que vocês acharem adequadas... podem ser qualquer palavras mas desde que as palavras deixem essas propagandas com sentido.... então complete os anúncios abaixo com palavras adequadas... aí o dois pessoal... após completar os anúncios...

A: Não professora (incompreensível)

P: Você vai completar com palavras (incompreensível)

AULAS III e IV

P: (a gente) vai ouvir a música do Cazuza certo? Presta atenção. Então pessoal, como é esse amor exagerado? Então a música Exagerado fala de um amor exagerado né? O amor é como Janaína muito bem esse amor é exagerado... então vocês vão responder aqui... Número um: explique a expressão "adoro um amor inventado" o que quer dizer... principalmente a palavra que está sublinhada "um amor inventado" o que é um amor inventado?

A: (incompreensível)

P: Ohhh na verdade o quê o amor o quê?

A: (incompreensível)

P: Óótimo muito bem

A: (incompreensível)

P: Releia os versos "Paixão cruel, desenfreada/Te trago mil rosas roubadas". Que efeito tem as palavras destacadas: cruel e desenfreada. Pra que que servem essas palavras aqui cruel e desenfreada?

A: (incompreensível)

P: Que não tem freio né?

A: (incompreensível)

P: Lembra o termo a que ela se refere, paixão... então cruel tá fazendo o que com a palavra paixão? Questão três: ainda sobre os versos destacados na questão anterior que relação pode ser feita... caracterização que é feita da paixão sentida pelo eu lírico e o título da música? Então o título da música é Exagerado... que relação tem a paixão com o título da música?

A: (incompreensível)

P: Muito bem certíssimo ótimo Fernanda... Quatro pessoal: se relacionarmos o título da música com as outras informações que temos como poderemos descrever a personagem do eu lírico? Eu lírico é aquela pessoa que tá falando no texto... como é que a gente poderia descrever o eu lírico? Como que ele é?

A: (incompreensível)

P: É (incompreensível) capaz de tudo né? Cinco: nos versos "Até nas coisas mais banais/Pra mim é tudo ou nunca mais" a palavra banais reforça a caracterização exagerado do eu lírico. Por que reforça a caracterização? O que é a palavra

banal, pessoal? Até nas coisas mais banais até nas coisas cotidianas né? Pra mim é tudo ou nunca mais. Então o que que ta perguntando? A palavra "banais" reforça a característica exagerada do eu lírico certo... por que reforça?

A: (incompreensível)

P: Até nas coisas mais banais pra mim é tudo ou nunca mais... então por que reforça a característica exagerada? Até nas coisas mais

A: (incompreensível)

P: Roubam rosas

A:

(incompreensível)

P: Aquelas propagandas que vocês fizeram, aquelas que vocês completaram. Ai vem o quê, o que aconteceu que a (incompreensível) com a geladeira? Aí vem dizendo. Depois da lavagem (incompreensível) vem o descongelamento, descongelamento a seco. Aí vem aqui. Descongelar a geladeira nunca foi tão... fácil e rápido. Basta apertar o EXCLUSIVO botão de descongelamento da nova Consul. Degelo seco e pronto. O gelo derrete e não vai parar no chão. Vai direto para o compartimento e evapora. Além disso, a Consul degelo traz grandes inovações como o compartimento de resfriamento extra que amplia a área do congelador. Passa para trinta (incompreensível) para facilitar a movimentação (incompreensível) pronto... Aí tá aquele finalzinho pra vocês completarem... a Consul degelo seco não é só revolucionária é bonita também, formando um par perfeito com o novo freezer Consul... Uma dupla que vai ficar linda na sua cozinha.

A: (incompreensível)

P: Eu queria fazer o seguinte... a gente poderia fazer um trabalho com as propagandas

A: (incompreensível)

P: Vocês em casa, pessoal vão pegar vão procurar umas propagandas que vocês acham interessantes, pra que a gente possa analisar certo? Por exemplo propaganda é... de coisas pra o jovem, de coisas para adulto de coisas pra criança (incompreensível) o que vocês acharem interessante, ai vocês tragam pra gente poder analisar

A: (incompreensível)

P: propaganda... qual as palavras utilizadas naquela propaganda. Por exemplo. As pessoas daquela propaganda, será que convivem com a nossa realidade, por exemplo? Será que todas as pessoas, as propagandas de produtos de beleza, será que todos os bebês são brancos? Então eles passam a imagem de que? De que os bebês só vão ser felizes se eles forem... a maioria das propagandas pra produtos de bebê, todos os bebês são loiros. Será que aqui no Brasil a maioria das pessoas são loiras? Não, a gente faz o que? Nós somos o que? Uma mistura de raças. As pessoas da maioria das propagandas... oh... será que as pessoas que fazem essas propagandas são as mesmas que consomem?

A: (incompreensível)

AULAS V e VI

P: E aí pessoal, vamos terminar de ver aquelas propagandas. Vamos comparar as palavras que vocês usaram para completar as propagandas com as originais.

Então a gente tem essa propaganda aqui pra cabelo. A natureza traz vida nova para os seus cabelos.

A: (incompreensível)

P: Então será que todo mundo colocou vida nova para seus cabelos?

A: Eu botei vida e cor.

P: Tratamento capilar Long Hair é o mais saudável (incompreensível) alternativa para a saúde dos seus cabelos... os elementos naturais do tratamento capilar Long Hair aceleram o crescimento do cabelo e evitam a queda. Long Hair tira a caspa e a seborréia ao mesmo tempo que realiza a reposição de substâncias que tornam seus cabelos mais bonitos e

A: Saudáveis

P: Saudáveis mas comparando com o original era sedosos, certo? Então, mas (incompreensível) vocês colocaram também. Long Hair, cabelos longos e (incompreensível).

E este aqui pessoal? Vamos ver o suco.

A: (incompreensível)

P: Bebida diet de tangerina com sabor de tangerina não é... colocar o quê?

A1: Não é incrível?

A2: Eu coloquei não é o máximo?

P: Não é o máximo? Poderia ser também pra você ver porque Flick é tão diferente (Incompreensível) estão trocando a sua bebida por Flick porque ele contém um sabor delicioso da fruta e baixas calorias tão gostoso que nem parece que é... diet tem 8 refrescos sabor tangerina laranja maracujá lima-limão carambola abacaxi maçã verde e pomelo rosado Flick... verdadeiro sabor sem açúcar... então foi essas propagandas originais certo? Pra vocês completarem... vamos lá número 2 tem o que? Vamos ver aqui... após completar os anúncios leiam e respondam... observe o texto a que se referem as palavras que você usou... essas palavras qualificam... sim ou não? Se vocês acham... qualificaram o produto sim ou não? O que vocês acham? Qualificaram o produto sim ou não? As palavras anteriores? Qualificou?

A: (incompreensível)

P: Óooooótimo. Esse qualificou... bem pessoal, vocês consideram que o uso dessas palavras influenciam de alguma forma o consumidor? Influenciam o consumidor? Influencia sim ou não? Influencia né? O consumidor vai ver que o produto é o...

A: melhor

P: De que forma influencia o consumidor... de que forma? Pra ele o quê? Comprar ou pra ele não comprar? Pronto pra ele comprar o produto, ótimo Ricardo, muito bem... que função você acredita que essas palavras do texto (incompreensível) essas palavras do texto pessoal, servem pra quê? (risadas) pra que que servem essas palavras do texto, pessoal?

A: Dar qualidade...

P: Dar qualidade ao objeto que está sendo tratado, poderia ser também. Então pessoal, essas palavras elas servem pra dar qualidade ao produto, certo? Então como é que a gente poderia caracterizar elas? Como é que a gente poderia dizer? Que elas servem por exemplo eu tenho a palavra aqui é... (incompreensível) você vê que a palavra que eu coloquei pra o congelador é (incompreensível). Então, como é que eu poderia classificar essa palavra? Ela serviria pra que... dentro do texto? Pra dar uma qualidade ao... produto. Ao congelador a palavra anterior... bem pessoal, vamos ver a propaganda do sapato. A gente tem aqui

(incompreensível) bonito e gostoso, autêntico (incompreensível) olha, presta atenção pessoal... bonito gostoso e autêntico... a idéia é comparar um sapato com um (incompreensível). Bonito... que ele vai ser o que? Bonito gostoso e autêntico. Então quer dizer o que? (incompreensível). Que aquele que usar esse sapato vai ficar tão bonito gostoso e autêntico... essa é a idéia do texto publicitário... querem ver o sapato? Olha, o sapato masculino... falando sobre ele (incompreensível) mais conforto... ferracini ferracini vinte e quatro horas.

A: (incompreensível)

P: Impressiona o seu namorado... então essa propaganda impressiona o seu namorado. Seu namorado vai ficar com ciúmes... qual será que foi a data que foi feita essa propaganda?

A: Dia dos namorados

P: Isso.

A: Uhuuuuu

P: Dia dos namorados né? Então pessoal (incompreensível) bonito gostoso e autêntico bonito gostoso e autêntico concorda com o que? O que que é bonito gostoso e autêntico? É o que?

A: O sapato

P: O sapato ótimo... então quer dizer que bonito gostoso e autêntico está concordando com a palavra sapato... eu poderia trocar bonito gostoso por bonita gostosa e autêntica... eu poderia fazer isso?

A: Não

P: Não... por que qual é a palavra?

A: Sapato

P: Então a palavra é o que? Mas...

A: culinária

P: Então (incompreensível) então, pra ter sentido tem que ser o que? Feminino ou masculino? Você tem que concordar com o substantivo. No caso... o sapato né?

A: (incompreensível)

P: Ótimo... belas, bravas e indóceis bem do jeito que você gosta... então aqui a propaganda da picape certo? Carro bem bonito em frente à picape é.

A: (incompreensível)

P: Picape Chevrolet série especial Série especial Belas bravas e indóceis bem do jeito que você gosta... então a palavra picape pessoal ai o que vai ser o termo picape? Quais são os adjetivos? Quais são os adjetivos? Belas bravas e indóceis... lembra o que a gente trabalhou também aquelas outras propagandas em que os adjetivos se referiam a elas vocês se lembram? Então as palavras eram como? Se os adjetivos fossem masculinos as palavras eram masculinas... do mesmo jeito aqui... aqui está se referindo a Picape e essas são as três palavras dos adjetivos né? Ótimo... pronto pessoal agora que a gente já viu essas duas propagandas a gente vai responder uma pergunta sobre elas certo?

AULAS VII e VIII

P: Então a gente viu o uso dos adjetivos nas frases do Exagerado... então dentro da música aquelas palavras elas tinham um contexto poético. elas não serviam apenas pra dar uma qualidade elas serviam pra que? pra, digamos assim enfeitar de certa forma o poema pra dar um sentido poético àquela música... já nas propagandas a gente viu que essas palavras elas tinham um objetivo de que? tentar convencer o leitor pra que o leitor faça o quê? compre aquele produto...

então pra isso ela faz o que? utiliza aquelas propagandas... ele naquelas propagandas ele vai dando um monte de qualidade àqueles produtos qualidades que a gente chamou de que? de adjetivos... então a gente viu na propaganda do sapato na propaganda da picape o que pessoal? que essas palavras elas vão concordar com o adjetivo. então o sapato é o que? bonito... é uma outra palavra que dá qualidade ao sapato, certo? e as outras palavras que dão qualidade ao sapato. então a gente vai ver o quê? segundo a gramática que vocês copiaram aí no caderno pessoal então o quê? adjetivo é a palavra que caracteriza o termo substantivo não é? ele pode ser o quê? comum de dois gêneros no caso feliz tanto serve para o gênero feminino como pra o gênero masculino. a menina feliz o homem feliz ele pode ser o quê? biforme que vai servir pra um gênero uma forma e pra outro gênero outra forma exemplo bonito o homem bonito a mulher bonita então já vai ter a distinção a gente viu também que esse adjetivo ele pode ele é variável o que é uma palavra variável? é uma palavra que vai ter uma variação ou seja ela vai variar por exemplo ela varia de número... o adjetivo pode estar no singular ou...

A: Plural

P: Plural... então eu posso dizer assim: sapato bonito e sapatos bonitos. Então ela é uma palavra variável. Por quê? Por que ela vai variar singular e plural... ela também pode variar em gênero... o que é variar em gênero? Que a gente já fez exercício sobre isso

Naquela propaganda mostrou que quando era o sapato era o gênero masculino. Quando era a picape era do gênero feminino... então é uma palavra pra o gênero feminino e pra o gênero masculino exceto algumas exceções não é? No caso de... feliz, que vai ser comum de dois gêneros... a moça feliz o menino feliz entre outras palavras... inocente por exemplo o menino inocente a menina inocente... então a palavra o quê? Não vai variar ou seja não vai sofrer variação... ela é comum de dois gêneros... o adjetivo pessoal a gente também diz que ele pode sofrer um superlativo certo? O que é um adjetivo superlativo? Então quando eu tenho uma palavra assim como vocês dizem... eu tenho a palavra bela... e de bela pessoal que foi tema de uma novela também... eu vou colocar isso no adjetivo superlativo... de bela eu posso formar o quê? Belíssima

Então eu faço o quê? Quando eu peço pra passar o adjetivo pra superlativo

A: (incompreensível)

P: (incompreensível) Que eu não quero dizer que é uma SIMples coisa não? Quero dizer que é uma coisa o quê? Super uma coisa grandiosa. Então pra isso eu uso o adjetivo no superlativo, certo? Então eu uso o quê? Não é uma coisa bela é uma coisa o quê? Belíssima né? É uma coisa de qualidade superior. Então pessoal... do mesmo jeito quando está dizendo que os adjetivos eles vão para o superlativo eu coloco a palavra (incompreensível) íssimo ou íssima ou imo... então a gente pode fazer o quê? Fácil facilímo.

A: (incompreensível)

P: Então de fácil acrescentei o imo... aí ficou o quê? Facilímo né? De belo o íssimo. Belíssimo. Então vai depender da palavra... ou eu acrescento o íssimo ou íssima ou imo...

Por exemplo... eu tenho... digam aí um exemplo de uma palavra que dá qualidade.

A: Belo

P: Sem ser belo

A: Gostoso

P: Gostoso... ai vai ficar o quê?

A: Gostosíssimo

P: Gostosíssimo né?

A: (incompreensível)

P: Então pessoal quando o adjetivo ele vai para o superlativo... eu faço o quê? Eu acrescento o íssimo ou o imo certo? Como vocês já copiaram no caderno de vocês e a gente também viu relativo às propagandas.

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](#)