



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS

MARIÉLEN FERREIRA DE LIMA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E O DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES EPILINGUÍSTICAS
E METALINGUÍSTICAS DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Castanhal, PA
2019

MARIÉLEN FERREIRA DE LIMA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E O DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES EPILOGUÍSTICAS
E METALINGUÍSTICAS DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina TCC do Curso de Licenciatura em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) da Faculdade de Letras do Campus Universitário de Castanhal – CUNCAST. Área de concentração: Ensino e aprendizagem de língua Portuguesa

Orientadora: Dr^a Zilda Laura Ramalho Paiva

Castanhal, PA
2019

MARIÉLEN FERREIRA DE LIMA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E O DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES EPILINGUÍSTICAS
E METALINGUÍSTICAS DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de licenciado
em Letras.

Data da defesa:

Conceito:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Zilda Laura Ramalho Paiva Orientadora
Universidade Federal do Pará

Prof.^a - Membro
Universidade Federal do Pará

Dedico primeiramente, a Jeová, Deus, que me deu força e sabedoria para concluir esse trabalho. A minha mãe, Maria das Graças Ferreira e a minha irmã Daniele Ferreira de Lima, que me apoiaram em todos os sentidos e não deixaram eu desistir.

AGRADECIMENTOS

A Jeová, Deus, que foi o principal autor desse trabalho, pois toda a sabedoria e entendimento e todas as oportunidades na vida que tive foi ele que me deu. Não vivo mais para mim, mas para Deus que vive em mim. “Que as pessoas saibam que tu, cujo nome é Jeová, somente tu és o altíssimo sobre toda a terra”. (SALMO 83:18).

Agradeço também a minha mãe, Maria das Graças Ferreira, por todo o amor e dedicação e pela mulher forte e guerreira que ela é. Sem dúvida, ela é o meu maior exemplo de vida, de honestidade, bondade e caráter. Jamais conseguirei descrever com palavras todas as qualidades dela. Agradeço a Deus todos os dias por ter me dado de presente essa mãe maravilhosa.

Além disso, agradeço a minha irmã, Daniele Ferreira de Lima que sempre acreditou em mim, me deu força nos piores momentos da minha vida e nunca me deixou desistir dos meus sonhos. Com certeza, ela foi meu porto seguro em todos os sentidos. Agradeço a Deus por ter colocado você na minha vida, por ele ter atraído você para fazer parte da Família espiritual Dele e pela a oportunidade que está nos dando de vivermos juntas para sempre no novo mundo que ele nos promete.

Ademais, agradeço a todos os meus familiares que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho, em especial ao meu sobrinho, Herison de Lima Hernandez, que sempre me fez acreditar que eu conseguiria vencer os obstáculos que encontrei ao longo desse caminho e por ele ser uma pessoa maravilhosa que não me traz preocupações. Agradeço a minha irmã, Raucileide de Lima, por toda ajuda que me deu, principalmente no processo final desse trabalho que passei por vários problemas de saúde. Sou muito grata também, ao meu pai Renildo da Costa, que me ajudou no início desse longo caminho para chegar a Universidade Federal.

Meus sinceros agradecimentos também a minha tia, Maria Inês Cabral que foi uma segunda mãe para mim (*in memoriam*). Ademais, agradeço a minha prima Regiane Cabral, que sempre torceu por mim e me deu força para eu continuar estudando. Ela é uma pessoa maravilhosa e a considero com uma irmã para mim, sou muito grata também ao filho dela, Paulo Ricardo, a quem amo demais.

Além disso, agradeço a todos os meus amigos que contribuíram para a realização desse sonho, em especial a minha amiga, Ivone da Paixão Ferreira que também é como se fosse uma irmã para mim, pois ela sempre me apoiou e me incentivou a nunca desistir, me ajudou varias vezes nas realizações dos trabalhos acadêmicos e me acalmou quando eu estava desesperada. Sou muito feliz por Deus ter me dado de presente você como amiga. Tenho certeza que vamos poder vivenciar juntas mais momentos felizes.

Agradeço, aos alunos do curso de Letras Língua Portuguesa 2012. Todos aqueles que me ajudaram e me acolheram em suas equipes, são eles: Adriana Marcele, Alexandre, Edivânia Clares Moreno, Emilly Lorrane, Fabio, Michely Reis, Nura Coutinho, Patricia Gomes, Ronildo Junior e Rosângela da Silva Soares.

Além disso, Agradeço a orientadora desse trabalho, Prof. Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva. Sou muita grata por ela não ter desistido de me orientar e por ter me acolhido novamente, agradeço pela paciência, compreensão diante das minhas limitações e pela dedicação e por todo o tempo que doou para a realização desse trabalho.

Ademais, agradeço a Professora Marcia Ohuschi que é uma das coordenadoras do projeto de pesquisa “Práticas de Linguagem e Formação Docente”. Além disso, por ela ser uma pessoa maravilhosa, carinhosa e humilde e pela profissional incrível que ela é. Agradeço também aos alunos do 6º ano do ensino fundamental por terem nos recebido muito bem e por terem contribuído para a realização da pesquisa em questão. Meus sinceros agradecimentos, a todos os professores do curso de Letras-Língua Portuguesa, principalmente a professora Carmen Lúcia Reis Rodrigues, que sempre foi um grande exemplo para todos nós alunos do curso de letras, pois ela sempre foi muito dedicada e sempre demonstrou compromisso e amor pela profissão. Além disso, por ela ser uma pessoa boa, humilde e carinhosa com alunos. Enfim, agradeço a todos os professores que contribuíram com todos os ensinamentos e aprendizado ao logo do curso.

Por fim, agradeço a Universidade Federal do Pará, por todas as oportunidades que tive no decorrer do curso como Bolsista na Secretaria da Faculdade de Matemática, que foi de grande aprendizado para mim. Durante o período que trabalhei lá conheci pessoas incríveis que guardarei para sempre no meu coração. Sou muito grata também ao Programa Bolsa Permanência.

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Projeto de pesquisa “Práticas de Linguagem e Formação Docente”, à luz da concepção de linguagem como forma de interação. A pesquisa em questão tem por objetivo geral refletir sobre o trabalho com a análise linguística (AL) a partir do gênero discursivo Conto de Fadas de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Traz como objetivos específicos: Elaborar questões de análise linguística a partir do gênero conto de fadas; Analisar de que forma os alunos respondem as questões de análise linguística a partir do gênero conto de fadas. Para isso desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Além disso, para a realização desse trabalho, adotamos alguns passos metodológicos como: adaptação de uma sequência didática de conto de fadas; elaboração de atividades de análise linguística a partir desse gênero discursivo; aplicação do material junto a alunos do 6º ano. Dessa forma, o trabalho em questão tem como base teórica a perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (1997), e de outros autores que seguem essa vertente, como Geraldi (1997), Ohuschi e Paiva (2014). Os resultados apontam para o fato de que: a) os alunos possuem dificuldade em compreender o funcionamento da língua; b) a maioria dos alunos demonstra problemas de leitura, como, por exemplo, compreensão de texto, e isso dificultou que eles respondessem adequadamente as questões epilinguísticas, principalmente aquelas que exigiam compressão global do texto; c) A maioria dos alunos não conseguiu responder as questões metalinguísticas. De maneira geral, os discentes demonstraram dificuldade em refletir sobre as regras gramaticais que regem a classe dos adjetivos; d) o ensino de gramática descontextualizado dificulta a compreensão dos alunos para responderem as atividades metalinguísticas; e) os alunos se prendem ao comando das questões e a ideias explícitas no texto.

Palavras-chave: Análise Linguística. Gênero Discursivo. Sequência Didática.

RESUMEN

Este trabajo está vinculado al proyecto de investigación “Prácticas Lingüísticas y Formación Docente”, según la concepción del lenguaje como una forma de interacción. La investigación destacada arriba, tiene por objetivo general reflexionar acerca del trabajo con el análisis lingüístico del género discursivo Cuento de Hadas de modo a contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa. Trae los objetivos específicos: Elaborar cuestiones de análisis lingüísticas del género Cuento de Hadas; Analizar cómo los estudiantes responden a las preguntas de análisis lingüísticas del género Cuento de Hadas. Para eso, desarrollamos una investigación cualitativa-interpretativa, de naturaleza etnográfica y aplicada. Además, para la realización de este trabajo, adoptamos algunos procedimientos metodológicos como: adaptación de una Secuencia Didáctica de Cuento de Hadas; elaboración de actividades de análisis lingüísticas basadas en este género discursivo; y Aplicación de la secuencia con alumnos del 6º año de la primaria. De esa manera, para desarrollo de esta investigación tiene como basamento teórico los trabajos de Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (1997) y otros autores que siguen esta línea, como Geraldini (1997), Ohuschi y Paiva (2014). Los resultados apuntan al hecho de que: a) los estudiantes tienen dificultades para entender el funcionamiento de la lengua portuguesa; b) la mayoría de los estudiantes mostraron problemas de lectura, como por ejemplo, la comprensión del texto, lo que les dificultó responder adecuadamente las preguntas, especialmente aquellas que exigían una comprensión global del texto; c) La mayoría de los alumnos no consiguieron responder las preguntas metalingüísticas. De manera general, los estudiantes mostraron dificultad para reflexionar sobre las reglas gramaticales que rigen la clase de adjetivos; d) la enseñanza de la gramática descontextualizada dificulta que los estudiantes entiendan las actividades metalingüísticas; e) los estudiantes se prenden al comando de las preguntas y a las ideas explícitas en el texto.

Palabras Clave. Análisis Lingüísticas. Género Discursivo. Secuencia Didáctica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos Tipológicos.....	33
Quadro 2: Comparação entre o ensino de GN e AL.....	48
Quadro 3: Itens considerados na elaboração de atividades de AL	56
Quadro 4: Grau de Adjetivos	60
Quadro 5: Respostas dos alunos ao item “a” da atividade 1	64
Quadro 6: Respostas dos alunos ao item “b” da atividade 1	64
Quadro 7: Respostas dos alunos ao item “c” da atividade 1	66
Quadro 4: Grau de Adjetivos	67
Quadro 8: Respostas dos alunos ao segundo questionamento da atividade 2	68
Quadro 9: Respostas dos alunos em relação à atividade 3	69
Quadro 10: Respostas dos alunos em relação à atividade 4	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUA INFLUÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO	13
2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	18
2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO	24
2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUAS CARACTERÍSTICAS	30
2.5 AS PROPOSTAS DE AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS	33
2.5.1 Sequência didática uma proposta que visa trazer melhorias para o ensino e aprendizagem de LP	36
2.5.2 Análise linguística como uma proposta reflexiva para o ensino de LP	43
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	50
3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA	50
3.2 UMA ABORDAGEM SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA	52
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	55
3.4 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	58
4.1 ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL.....	58
4.2 AS RESPOSTAS DOS ALUNOS PARA AS QUESTÕES DE AL.....	63
4.3 ANÁLISE GERAL DAS RESPOSTAS E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES DE AL.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICE A: ATIVIDADES APLICADAS AOS ALUNOS DO 6º ANO	82

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) no âmbito escolar tem sido o palco de varias discussões, sobretudo em relação ao ensino da gramática da língua. Nesse sentido, “em geral quando se fala em ensino surge uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos?; e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? [...]”. (GERALDI, 1997, p. 42). Nessa ótica, faz se necessário nos perguntarmos: Para que serve um ensino de gramática voltado unicamente para os conceitos e regras da gramática normativa sem nenhuma finalidade de uso?.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1998), já há algum tempo tenham apontado a AL como proposta para o ensino de LP, foi possível evidenciar que o ensino de gramática nas escolas ainda é desarticulado do eixo ensino-uso-reflexão. Segundo o documento, trata-se de um ensino tradicional que utiliza frases soltas para que os alunos identifiquem e classifiquem as classes de palavras, como por exemplo, substantivo, o verbo, etc. Nessa mesma direção, de acordo com Ritter (2010, p. 87).

Há mais de duas décadas pesquisadores brasileiros, preocupados com o ensino-aprendizagem de língua materna, defendem a necessidade de mudanças, assumindo a concepção de linguagem como lugar de interação, interlocução humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a língua do seu contexto social.

Com isso, entendemos que é necessário assumir uma concepção de linguagem como forma de interação, para que se possa produzir uma metodologia de ensino que use o texto como base para o estudo de gramática. Nesse sentido, o trabalho em questão está ancorado na perspectiva sociointeracionista do círculo de Bakhtin e está vinculado ao Projeto de pesquisa “Práticas de Linguagem e Formação Docente” (UFPA-CUNCAST), coordenado pelas professoras Márcia Cristina Greco Ohuschi e Zilda Laura Ramalho Paiva.

É importante mencionar que este trabalho partiu da pergunta de pesquisa: Por que os alunos do ensino fundamental apresentam dificuldades em responder questões de caráter reflexivo acerca da gramática da língua portuguesa? A partir disso, traçamos como objetivo geral “Refletir sobre a análise linguística a partir do gênero discursivo Conto de Fadas de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LP; e como objetivos específicos: Elaborar questões de AL a partir

do gênero conto de fadas; Analisar de que forma os alunos respondem a questões de AL a partir do gênero conto de fadas.

Com o intuito de responder os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Ademais, adotamos seis passos metodológicos que foram; Adaptação de uma SD de conto de fadas; Análise das características linguísticas do gênero conto de fadas Seleção de um texto do gênero; Elaboração de atividades de AL a partir do gênero conto de fadas; Aplicação do material junto aos alunos do 6º ano de uma escola pública do município de Castanhal; e Análise dos resultados.

Como pressuposto teórico embasamo-nos nos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (2010) Bakhtin (1997), Geraldi (1997), Ohuschi e Paiva (2014), Ritter (2010), Travaglia (1996), Ohuschi e Paiva (2014) entre outros autores que seguem essa mesma vertente.

Quanto à estrutura, o trabalho foi organizado em cinco seções, a primeira refere-se à **Introdução**. A segunda trata da **Parte teórica** na qual abordamos: as concepções de linguagens (linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação); os gêneros discursivos e suas características; as etapas de uma Sequência didática (SD); e por ultimo, abordamos o conceito de AL e o roteiro para a elaboração das questões de AL desenvolvido por Ohuschi e Paiva (2014).

A terceira seção refere-se à **Metodologia da pesquisa** e nela explanamos o tipo e natureza da pesquisa, logo após, apresentamos o contexto da pesquisa em que detalhamos aplicação das questões de AL na sala de aula. Em seguida, abordamos o processo de elaboração das questões de AL e, por fim, destacamos os critérios adotados para a análise dos dados da pesquisa.

Na quarta seção, **Análise dos resultados da pesquisa**, discorreremos a respeito do processo de elaboração de AL, descrevemos como cada questão está estruturada e, em seguida, apresentamos a análise das respostas dos estudantes. Por ultimo, apresentamos as nossas **Considerações Finais** e as referências que contribuíram para este trabalho.

2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUA INFLUÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, discorreremos sobre as três concepções de linguagem, linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Logo após, discorreremos sobre os gêneros discursivos e suas características. Em seguida, abordamos as etapas de uma SD, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por fim, apresentamos o conceito de AL e o roteiro para a elaboração das questões de AL, desenvolvido por Ohuschi e Paiva (2014).

Para isso, tomamos como embasamento teórico os autores: Bakthin/Volochínov (2010), Zanini (1999), Geraldi (1997), Travaglia (1996) Ritter (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Ohuschi e Paiva (2014) entre outros autores.

2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Ao longo do tempo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) têm direcionado o ensino de língua no âmbito escolar e cada lei está ligada a uma concepção de linguagem específica. Essas concepções são de fundamental importância no processo de ensino, pois o modo como concebemos a língua e a linguagem, “(...) altera e muito como se estrutura o trabalho em termo de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Desse modo, durante mais de quatro décadas, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna têm sido palco de grandes discussões por todos aqueles que se interessam pela linguagem. Entre os estudiosos da língua, destaca-se Geraldi (1997), o autor discorre sobre a importância de adotar medidas eficazes para solucionar “a crise do sistema educacional brasileiro”, e levanta algumas questões sobre o processo de ensino de língua “para que ensinamos e o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?(...)” (GERALDI, 1997, p. 40).

Segundo Geraldi (1997), a resposta para essas perguntas está relacionada à metodologia adotada em sala de aula e à concepção de linguagem que permeia o ensino. Diante disso, surge a importância de discorreremos sobre tais concepções

neste trabalho. Para isso, adotamos como ponto de partida a definição do autor para as três concepções: Linguagem como expressão do pensamento, Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação.

De acordo com o autor, a linguagem como expressão do pensamento norteia a metodologia e o ensino tradicional de língua materna no âmbito escolar, visto que esta traz como conceito “que as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam” (GERALDI, 1997, p. 41). Nesse sentido, segundo Perfeito (2005), a linguagem é concebida como a expressão do pensamento do indivíduo, porque “parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme as regras universais de classificação, divisão, segmentação do universo” (PERFEITO, 2005, p. 29).

Desse modo, essa concepção postula que o sujeito, para se expressar bem, precisa dominar as regras que compõem a língua. Assim, esse ensino dava ênfase ao estudo da gramática teórico-normativa e à prática de exercícios de conceituar e classificar etc. Acreditava-se que, por meio desses tipos de atividades, os indivíduos pudessem adquirir a competência necessária para atuar nas diversas situações de usos orais ou escritos. Nesse contexto,

a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Assim, a forma como o sujeito organiza e profere o seu discurso não depende do meio social e do interlocutor, visto que a enunciação é considerada um ato autônomo e individual, tudo depende da relação que o indivíduo tem com a língua, uma vez que ele é visto como detentor de todo conhecimento e de sua forma de dizer.

Essa forma de pensar e conceber a língua decorre do subjetivismo idealista, cujo psiquismo individual fundamenta as leis da criação linguística. Nessa visão, a língua se constrói e se materializa por meio de atos individuais da fala. Ademais, é vista “como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, apud FUZA; OHUSCHI, 2014, p. 7). Assim, essa

vertente é denominada de linguagem como expressão do pensamento, pois o sujeito organiza seus enunciados por meio da sua consciência psíquica individual (atividade mental) e este processo é independente do seu meio social.

Essa concepção norteou o ensino de língua materna, na década 60, na qual, segundo Zanini (1999), o foco das aulas de português era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser assimilados e dominados pelos estudantes. Tais conteúdos eram totalmente desvinculados da realidade dos alunos, estes muitas vezes não compreendiam o real motivo de dominá-los, não sabiam como usá-los em situações concretas de uso, visto que a ênfase era dada ao estudo da norma culta e se desprezava as demais variedades linguísticas. Nesse período, conhecer a língua materna “(...) significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas” (ZANINI, 1999, p. 80).

Além disso, é importante salientar que a LDB 4024/61 reforçou o ensino de gramática pela gramática, enfatizando o estudo da língua por meio do domínio da metalinguagem. Nesse contexto, a prática docente centrava-se na transmissão de conceitos e normas gramaticais e os alunos que dominassem tais normas eram considerados bons falantes do português. Aqui “o conceito de certo e errado é o que prevalece” (ZANINI, 1999, p. 81). Os sujeitos teriam que ter domínio da “norma culta”, pois aqueles que não a dominavam eram excluídos pela sociedade, já que seu modo de falar era considerado errado.

Ademais, essa prática que consistia no estudo da gramática normativa, foi consolidada no Brasil e destinava-se aos alunos que pertenciam à classe social privilegiada, e que dominavam o dialeto culto ou de “prestígio”. Em vista disso, o objetivo das aulas era contribuir para que o estudante aprimorasse a língua que ele já dominava. Porém esse modelo de ensino entrou em conflito, pois, com “a democratização da escola”, uma nova classe social integrava o quadro escolar. Assim, Soares (1986 apud DORETTO; BELOTI, 1983, p.91) postulam:

Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa “didática do *reconhecimento*” tem, como efeito, o aperfeiçoamento do *conhecimento* [...], que já possuem, da língua “legítima”; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do *reconhecimento*” não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, *reconhecer* não leva a *conhecer*. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a *reconhecer* que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os

leva a *conhecer* essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber, produzi-la e consumi-la.

Além do que foi exposto acima, segundo Soares (1998), nessa concepção, a língua era vista como sistema, cujo ensino centrava-se em reconhecer “os sistemas linguísticos, ou, apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou, usando texto para buscar nele estruturas linguísticas que eram subordinadas análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55). Exemplos de exercícios, nessa concepção, eram os de retirar do texto os substantivos, circular os adjetivos e os advérbios etc. Dessa forma, o texto era usado como “pretexto” para o ensino de gramática.

Dentro desse contexto, a “leitura é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração dos sentidos fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2005, p. 31). Desse modo, o texto era visto como um produto estático pronto para ser absorvido pelo leitor. Este teria que assimilar as informações contidas no material, sem o direito de questionar, ou, de expor suas próprias ideias a respeito do que foi lido.

Segundo Manegassi e Angelo (2005), esse processo de ensino era chamado “*bottom-up*” que é uma expressão em inglês que significa ascendente, um processo que ocorre de baixo para cima, ou seja, no momento da leitura as informações contidas no texto sobem e vão diretamente para o leitor. E o papel do leitor é repetir as ideias que estão no material lido. Nessa ótica,

os estudos de leitura sob a perspectiva do texto centralizam-se no sistema linguístico, correspondendo às teorias da decodificação (...) que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 18).

Desse modo, acreditava-se que o leitor, ao decodificar palavra por palavra, conseguiria chegar à compreensão dos sentidos do texto e conseqüentemente ao significado. “É como se a simples identificação dos sinais gráficos garantisse a leitura eficiente” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 18).

Além disso, o foco das aulas de leitura passava a ser a oratória. “Essa prática de ensino era usada apenas para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela capacidade do indivíduo se expressar corretamente pela oralidade” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 484). Para o sujeito se expressar bem e ter o domínio da linguagem oral ou escrita, ele precisava ler e expressar em voz alta

as palavras do texto. Se o aluno conseguisse proferir corretamente as palavras, era visto como um bom leitor, não importava se ele tinha compreendido ou não o texto. Assim, “observa-se que não havia leitura com objetivo de produção de sentido, apenas de identificação do conteúdo do texto, em um processo mecânico” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 20 e 21).

À luz dessa concepção, configurava-se o trabalho com a escrita. Uma vez que o texto era visto como “um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se podia expressar claramente um pensamento” (SANTOS, 2006 apud SILVA, S., 2012, p. 71).

Segundo Suassuna (2009 apud SILVA, S., 2012), o ensino da escrita apoiado por essa concepção normativa privilegiava os elementos gramaticais, como por exemplo, os morfológicos, ortográficos, sintáticos entre outros. Esses aspectos eram tidos como critérios no processo de avaliação das produções textuais dos alunos. O autor adverte que “Isso excluía da metodologia de ensino da escrita inúmeras questões internas do texto, como a progressão, a referenciação, a articulação entre as frases e a argumentatividade, etc” (SILVA, S., 2012, p. 71).

Diante disso, Menegassi e Angelo (2005) nomearam essa concepção de escrita como dom. O processo de escrita, nessa concepção, acontecia da seguinte maneira, o professor selecionava um tema qualquer e escrevia na lousa, e, a partir disso, solicitava que os alunos discorressem sobre o tema, ou seja, escrevessem uma redação de, no máximo, algumas linhas. Assim não havia uma atividade prévia, ou esclarecimento sobre o assunto para que os educandos pudessem se familiarizar com o tema e se apropriar do conteúdo. Desse modo, eles tinham que escrever sobre um assunto que muitas vezes desconheciam.

Dessa forma, “o ato de escrever era simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que tinham o dom, ou, inspiração, sendo esses premiados. Aos outros resta conformar-se” (SERCUNDES, 1997, p. 76). Acreditava-se que o estudante já possuía um conhecimento internalizado, adquirido através da leitura de vários textos/ modelos que eram disponibilizados pela escola durante o processo letivo.

Além disso, segundo Perfeito (2005), se o indivíduo dominasse as normas e as regras de gramática certamente teria o domínio da escrita, visto que este era um dos critérios para que ele pudesse se comunicar bem perante a sociedade, logo, ele

conseguiria transpor “tais regras e princípios adequadamente para o papel, na produção escrita” (PERFEITO, 2005, p. 32).

Acresce também que as atividades de escritas contempladas eram monótonas e mecânicas, uma vez que não havia um processo contínuo de aprendizagem. Sendo assim, a produção escrita do aluno era vista apenas como pretexto para a obtenção de nota. De acordo com Menegassi (2010a), a proposta de escrita não tinha um locutor definido, um gênero escolhido, o público alvo e o meio de circulação etc. O autor menciona que, infelizmente, essa metodologia de ensino ainda é empregada na escola.

Conforme vimos, houve varias falhas no processo de ensino e na didática pedagógica adotada nesta concepção, tanto no âmbito da leitura, como da escrita e no ensino de gramática. Estudos mostram que o método de ensino empregado não foi suficiente para a formação de alunos capazes de ler e escrever com autonomia e eficiência.

Após essa abordagem sobre a primeira concepção de linguagem (como expressão do pensamento) e as suas diferentes formas de realização no âmbito escolar, a seguir, discorreremos sobre a segunda concepção de linguagem.

2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, Travaglia (1996) postula que a língua é vista como um código, ou seja, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22), isto é, para que a comunicação aconteça, é necessário que este código seja decodificado e dominado pelo receptor/ ouvinte no ato da comunicação. Nesse processo, a função da língua é apenas transmitir uma informação isolada e desvinculada do seu contexto de uso.

Essa concepção de linguagem sofreu influência do pensamento filosófico subjetivismo abstrato, tendo como seu defensor Fernand Saussure. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), essa corrente vê a língua como um produto estável, imutável, composto de formas linguísticas como os traços fonéticos, gramaticais e lexicais. As leis da língua são específicas, sendo estritamente linguísticas e responsáveis por conduzir a ligação entre os signos linguísticos que se realizam no

interior da mente do indivíduo. Por sua vez, a língua é desprovida do seu contexto histórico e ideológico.

Os mesmos autores criticam essa corrente linguística, uma vez que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação realizada através das enunciações” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2010, p. 127). Para eles, a língua não se realiza por meio de um sistema fechado inato, mas por meio da interação verbal entre os indivíduos no ato do discurso.

Além do que foi exposto, é necessário também mencionar que, segundo Perfeito (2005), a visão estruturalista, a teoria da comunicação e o behaviorismo tiveram também uma notável influência nessa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, e embasaram a produção “de um modelo de ensino de língua portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil” (PERFEITO, 2005, p. 34).

Essa lei norteou o ensino de LP a partir da década de 70. Nesse período, de acordo com Soares (1998), várias mudanças ocorreram, pois a implantação de um novo regime no país, nomeado como regime militar, provocou mudanças no contexto econômico, social e educacional. Além disso, nesse ano, aconteceu a democratização da escola e, a partir disso, uma nova classe social conquistou seus direitos e passou a compor a comunidade escolar. Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna que os professores estavam acostumados a ministrar foi considerado inadequado, uma vez que os conteúdos escolares entravam em conflito com a realidade dos alunos que pertenciam à população mais pobre.

Logo, a norma culta ou “padrão”, foco das aulas de LP, fugia da realidade desses estudantes falantes de outras variantes linguísticas que não era o dialeto privilegiado pela escola. Nesse sentido, a lei 5692/71 “estabelecia que a língua nacional deveria dar especial relevo como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (SOARES, 1998 apud FUZA, OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 479).

Esse período de grandes mudanças no âmbito educacional foi nomeado por Zanini (1999) como a década dos modelos em que

A lei deixava clara a concepção de linguagem que previa o sujeito capaz de internalizar um saber, que estava fora dele, por meio de repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. “os livros didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontravam as respostas aceitas com submissão, sem muito, ou talvez sem nenhum questionamento. (ZANINI, 1999, p. 81)

Nessa perspectiva, as aulas de LP consistiam na repetição de exercícios, pois se acreditava que, por meio disso, o aluno desenvolveria sua capacidade de expressão e comunicação oral ou escrita. Ademais, de acordo com Soares (1998, p. 57) o foco do ensino era “desenvolver e aperfeiçoar o comportamento do aluno como emissor-decodificador e como recebedor-decodificador de mensagens pela compreensão de códigos diversos”. Além disso, nesse contexto, também houve a inclusão de vários textos, além dos literários, por exemplo, houve a inclusão dos textos de domínio informativo, jornalístico, publicitário e dos textos verbais e não verbais, visto que este ensino focalizava o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão de mensagens.

Nesse processo de aprendizagem, o livro didático tornou-se uma ferramenta indispensável, uma vez que trazia uma variedade de atividades, as quais já vinham com a resposta pronta. O papel do professor era reproduzir o conteúdo para os educandos e cumprir com o programa determinado, assim, ele cumpria com o seu “dever” sem questionar ou se impor sobre essa prática pedagógica.

Desse modo, as aulas eram mecânicas e superficiais, pois não havia interação entre professores e alunos, mas sim a reprodução de modelos. Isso confirma o que Zanini (1999, p. 81) declara, que “os professores perderam o campo para os livros didáticos, uma vez que aulas já vinham preparadas, dentro de uma realidade que nem sempre eram as dos alunos”. Os professores, então, limitavam-se aos conteúdos dos livros e cumpriam com a sua função de apenas transmitir as informações contidas no material didático, e o papel dos educandos era apenas reter essas informações.

Além disso, outra característica desse período é o trabalho com a leitura no âmbito escolar. Nessa conjectura, a leitura era entendida como um processo de decodificação “de um emissor, no caso, o autor a ser codificado pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código utilizado” (MENEGASSI, 2010b, p. 169). Desse

modo, o leitor assumia um papel passivo de apenas memorizar as informações do texto para posteriormente reproduzi-las. Essa concepção preconizava o texto como um produto pronto invariável, ausente de interação.

Desse modo, o ensino da leitura assume

uma postura didática que primava pela decodificação e pela representação de signos, em detrimento da construção e da elaboração de sentidos a partir do texto. Tendo como base de fundamentação os princípios dessa concepção, o foco do ensino dessa competência linguística se volta para a identificação e extração de mensagens do texto (SILVA, S., 2012, p. 74).

Sob esse enfoque, as atividades de leituras centravam-se em “perguntas prontamente identificadas no texto, do tipo: Quais são as personagens da historia lida? João e Maria. Onde eles foram deixados pelo pai? Na floresta” (MENEGASSI, 2005, p. 19). Conforme vimos, essas atividades não levavam o estudante à compressão e interpretação do texto, visto que são perguntas que requerem apenas que ele identifique algumas palavras dentro do enunciado, e rapidamente se chegaria à resposta. Dessa forma, o ensino de leitura nessa concepção baseava-se na decodificação de signos linguísticos.

Em face dessa concepção, o trabalho com a escrita, em sala de aula, baseava-se no caráter prescritivo e normativo da língua. “Primeiro, destaca-se o fato de o ensino dessa competência linguística primar por práticas norteadas pelos compêndios canônicos estabelecidos pela Gramática Normativa” (SILVA, S., 2012, p. 75). O trabalho com a escrita acontecia a partir de um tema apresentado pelo professor ao aluno que, posteriormente, teria que produzir o seu texto e, ao escrever, iria transpor as regras e as normas gramaticais aprendidas. (SUASSUNA, 2009 apud SILVA, S., 2012).

Nesse sentido, Silva, S. (2012, p. 75) reitera que o ensino “focava-se nas técnicas de escrita/redação e nas características estruturais dos gêneros textuais que deveriam ser reproduzidas durante o ato da escrita, independentemente da temática e da situação comunicativa”. Desse modo, essa concepção de escrita foi nomeada, escrita como consequência, uma vez que, de acordo com Sercundes (1997 apud MENEGASSI, 2010a), essa prática era efetuada a partir de algumas atividades prévias que o aluno teria que participar, como por exemplo, assistir a um filme, participar de um debate, fazer uma pesquisa sobre determinado assunto etc.

Diante disso, Menegassi (2010a) menciona que nesse processo de ensino a produção escrita do aluno era vista apenas como um registro escrito que servia para: o professor atribuir uma nota; penalizar o aluno pela atividade extraclasse realizada; como prova de que ele realmente participou da atividade sugerida pelo educador e não necessariamente que aprendeu, etc.

Ademais, “nessa concepção não há consideração do tempo de sedimentação necessário para a internalização dos conhecimentos e das informações que o aluno recebeu” (MENEGASSI, 2010a, p. 78). Assim, não há tempo suficiente para que o estudante possa internalizar e se apropriar do conteúdo, para que, posteriormente, ele escreva sobre o assunto.

O ensino de gramática, nesse contexto, embora tivesse perdido o campo para a teoria da comunicação, ainda integrava os currículos pedagógicos. Segundo Perfeito, Cecilio e Costa-Hübes (2007), esse estudo ainda era pautado nos moldes tradicionais, uma vez que se focalizavam os aspectos linguísticos por meio de exercícios mecânicos, estruturais e morfossintáticos, como por exemplo: seguir modelo, preencher lacunas e completar. Atividades estas reveladas nos livros didáticos e apostilas.

Essa prática era realizada com intuito de que, por meio da repetição desses exercícios, os alunos pudessem assimilar e internalizar a norma culta da LP, o padrão imposto pela escola e pela sociedade. Nesse sentido, Travaglia acresce que a gramática evidenciada era a descritiva e esta consistia na “descrição da estrutura e funcionamento da língua de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 1996, p. 27).

Em face disso, as regras a serem seguidas são as que os sujeitos/falantes se apropriam e usam no momento real da comunicação, privilegiando a descrição da língua oral, fazendo uma homogeneidade dos sistemas da língua, abstraindo a língua do seu contexto de uso, “ou seja, eles trabalham com um sistema formal abstrato que regularia o uso que se tem em cada variedade linguística (TRAVAGLIA, 1996, p. 28)”.

Ainda de acordo com o autor, saber gramática significa

[...] ser capaz de distinguir, nas expressões de língua, as categorias, as funções as relações e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade [...] (TRAVAGLIA, 1996, p. 27).

Desse modo, o que esse tipo de gramática faz é descrever os fatos de uma língua e determinar suas regras de uso, levando em consideração a variedade linguística. Assim, o ensino de gramática consistia em o sujeito/falante dominar o código linguístico e usá-lo com eficiência no momento da comunicação.

O ensino de LP amparado por essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo Soares (1998), foi alvo de muitas críticas no final da década de 70 e no início dos anos 80, visto que os alunos demonstravam problemas de leitura e escrita. Vários erros relacionados à escrita como pontuação e ortografia ficaram evidentes nas redações de vestibulares. Além disso, os professores estavam completamente insatisfeitos com esse modelo de ensino. Diante disso, essa concepção “e o ensino de língua inspirado já não encontravam apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 80, (época da democratização do país), nem nas novas teorias que começavam chegar ao campo do ensino” (SOARES, 1998, p. 59).

Dessa forma, pode-se perceber que esse ensino tradicional não encontrava mais respaldo no contexto social do aluno e nem trazia resultados satisfatórios para a educação. Então, houve a necessidade de se pensar e refletir sobre uma nova possibilidade de trabalho com a língua materna na escola. Nessa ótica, “para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. [...] No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola” (POSSENTI, 1996, p. 12).

Desse modo, em busca de encontrar uma solução para o ensino de LP (LP), vários estudos e teorias foram desenvolvidos, como no campo das ciências linguísticas e da psicologia de aprendizagem. De acordo com Travaglia (1996), outros estudos mais recentes foram desenvolvidos, por exemplo, na área da linguística da enunciação, pragmática, semântica, argumentativa, a análise da conversação, análise do discurso, a linguística textual, a sociolinguística e anunciação dialógica do círculo de Bakhtin.

Todos esses estudos contribuíram para uma reflexão sobre a língua e para a construção de uma nova concepção de linguagem, em que, o objeto de ensino “deixa de ser simplesmente a *língua*, entendida como sistema, código ou norma, para ser a *linguagem*, em seu sentido mais amplo de prática de interação

sociocomunicativa e de criação de sentidos” (BAGNO, 2002, p. 58, grifo do autor). Isto é, a linguagem passa ser entendida como um meio de interação.

Assim, após essa explanação sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, abordamos a seguir, a terceira concepção “A linguagem como forma de interação”.

2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

No final da década de 80 e no início dos anos 90, com avanço dos estudos e das teorias desenvolvidas na área da linguagem, sobretudo com a anunciação dialógica do círculo de Bakhtin, surge uma nova forma de conceber a língua. Nesse contexto, a linguagem passa a ser compreendida “como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (SOARES, 1998, p. 59). Ou seja, aqui a linguagem não é vista apenas como um meio para comunicação, mas passa a ser entendida como interação.

Nesse sentido,

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria leva a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 1997, p. 41)

De acordo com autor, a linguagem promove a interação entre os indivíduos e, por meio dela, os sujeitos interagem verbalmente, trocam experiências e constroem conhecimentos.

Ademais, essa nova forma de conceber a linguagem está relacionada às ideias do círculo de Bakhtin, pois segundo Bakhtin/Volochínov (2010), a linguagem não é fruto de uma “enunciação monológica” individual, desvinculada do seu contexto social e ideológico, ao contrario disso, ela se constrói por meio do processo da interação entre os indivíduos e se concretiza através de enunciados orais ou escritos.

Nessa direção, Zanini (1999) menciona que essa concepção

Indica uma prática de ensino de língua materna que afasta o ensino da gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, mas chamam para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba como produto da vida social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso (ZANINI, 1999, p. 83).

Para a autora, nessa perspectiva, ensinar a língua é assumir um compromisso de levar o aluno não apenas ao aprendizado da gramática prescritiva e normativa, mas levá-lo a refletir sobre a língua para saber usá-la nas diversas formas de interação social.

Nesse sentido, assumir esta concepção significa deixar de lado algumas práticas realizadas na sala de aula como, por exemplo, o conceito de certo e errado, a norma culta como a única variedade linguística aceita, a linguagem apenas como um meio para comunicação, a leitura como produto de decodificação e o texto como um produto pronto e acabado etc. Diante disso, compreende-se que o trabalho com a língua não deve ser realizado apenas por meio desse ensino tradicional, uma vez que este não leva o aluno ao aprendizado efetivo de sua língua materna.

Assim, nesse processo de ensino de LP, é necessário incorporar atividades “que fortalecem a competência linguística de seus autores: leitura crítica, a escrita com objetivo e leitor definidos, a compreensão e interpretação do mundo a reflexão sobre a própria linguagem” (ZANINI, 1999, p. 84). Desse modo, o trabalho, em sala de aula, leva em consideração o contexto social do alunado e as suas reais dificuldades. Além disso, visa contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de leitura, oralidade e escrita e para a ampliação de sua competência comunicativa.

Nesse trajeto, o professor deixa de ser apenas o transmissor de conteúdo e passa a assumir a função de mediador, auxiliando o estudante de forma efetiva na construção de conhecimento e no domínio da linguagem. Assim, Zanini (1999, p. 84) salienta que, nesse processo de aprendizagem,

A escola se revela, pois, como o espaço formalizado para a realização dessa interação. E os interlocutores, em princípio, participativos de um diálogo com fins determinados (ensinar e aprender) são reais e não, virtuais - professor e aluno.

Ou seja, a escola é vista como um espaço que promove a interação. É neste espaço que professores e alunos dialogam entre si, trocam conhecimentos sobre sua língua materna, conversam e expõem opiniões sobre o conteúdo trabalhado.

Assim, os estudantes se tornam sujeitos ativos que agem e desenvolvem “(...) suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua” (SOARES, 1998, p. 59).

É importante mencionar que essa nova vertente para o ensino de LP, “centrada na noção de interação” (SANTOS, 2007 apud CAVALCANTI, 2013, p. 24) foi sustentada pela lei de Diretrizes e Bases da educação n. 9394/96 que se oficializou na década de 90 e trouxe mudanças significativas para o ensino de língua materna. Como, por exemplo, no âmbito da leitura, da escrita, gramática e do texto que passa a ser incorporado como unidade de ensino.

Nesse novo contexto, a leitura deixa de ser vista apenas como um processo de extração e decodificação. E as perspectivas do texto ou do leitor deixam de ser a base para o ensino. Aqui, passa a prevalecer à perspectiva da interação que acontece entre o leitor e o texto. Isso significa que para se chegar ao sentido do texto e de sua compressão global, é necessário que haja interação entre os três elementos constituintes desse processo, leitor-texto-autor. De acordo com Menegassi; Angelo (2005)

O ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo- quanto as informações que o leitor traz para o texto- um processo cognitivo. Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante processo da interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um compromisso de interação, não mais um produto de leitura que centra-se em um só dos participantes: o texto ou leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 28).

Diante disso, compreende-se que, para o leitor chegar à compreensão do que está sendo lido, ele precisa atentar para informações contidas no texto, ativar seus conhecimentos de mundo e relacioná-los ao conteúdo do texto e assim aos poucos ir preenchendo as lacunas do material lido. Além disso, nesse processo, é também necessário que o leitor dialogue com o autor, tentando entender o que ele quis dizer e as circunstâncias que o levaram a dizer, e desse modo, colher as informações explícitas e implícitas e assim haverá co-produção de sentido.

Isto está de acordo com o que afirmam Menegassi e Angelo (2005, p. 40)

Para eles toda leitura. a) envolve uma produção e não uma extração, simplesmente- de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias da leitura; b) tanto “os ditos” como os “não ditos”

fazem parte do texto; assim, saber ler significa perceber a incompletude do texto e desfazer os efeitos de transparência; c) cabe ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto o que torna um sujeito ativo e não um sujeito passivo, tal como propõem a teoria da decodificação.

Assim o trabalho com a leitura na sala de aula vai muito além de apenas direcionar o aluno a decodificar as palavras do texto, envolve levá-lo a construir sentido a partir dele.

É nessa mesma perspectiva de ensino que se passou a ter outra visão sobre o estudo do texto, ele deixa de ser tido apenas como unidade estática, com fim em si mesmo e que possui sentido completo, ou seja, “como um simples produto da codificação de um emissor, no caso, o autor a ser codificado pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código utilizado” (MENEGASSI, 2010b, p. 169).

Conforme algumas pesquisas mostram, o trabalho realizado com o texto no âmbito escolar não levava o aluno à reflexão sobre a língua e não dava condições para que ele se tornasse um bom leitor e escritor. O foco era usar o texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais, direcionando o aluno “(...) a encontrar sujeito e predicado, retirar substantivos, copiar palavras do texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 20).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1988, p. 23), “toda educação comprometida com exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Diante disso, esse documento afirma que um ensino que tem como base a análise de letras e fonemas, sílabas, palavras e sintagmas e que é realizado por meio de frases descontextualizadas fora do seu contexto, e que dá prioridade ao ensino de gramática é insuficiente para a formação de leitores competentes e para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Em vista disso, a unidade de ensino passa a ser o texto e, como este, se organiza por meio dos gêneros discursivos. Então os gêneros são tomados como objeto de ensino.

Dessa maneira, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente nele se constroem e são construídos (...)” (KOCH, 2002, p. 17). Ou seja, por meio do trabalho com o texto os professores e alunos interagem, compartilham conhecimento, dialogam sobre o material lido e constroem sentidos para o texto. Assim, o trabalho com a linguagem

acontece a partir do texto e se configura pela análise e reflexão dos elementos que constitui o material linguístico-enunciativo.

Nessa conjectura, o ensino da escrita também toma uma nova dimensão. A produção textual deixa de ser tida como reprodução de modelos e técnica de redação, pois surge uma nova concepção de escrita, nomeada de escrita como trabalho. “Uma vez que o trabalho escrito é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma continua construção do conhecimento (...) porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções que adquirem a possibilidade de serem reescritas” (SERCUNDES, 1997, p. 83).

Desse modo, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20-21) nos alerta de que o ato de escrever não é só apenas transpor as informações para o papel, consiste em “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de elocução”. Isso significa que, o aluno, ao escrever seu texto, precisa saber para quem escreve e qual é a finalidade da sua escrita etc.

Além disso, a produção textual nessa concepção é composta de várias fases. Sendo uma delas o planejamento.

Para que se produza um texto, o autor passa pelas etapas de processo: planejamento-execução do texto escrito-revisão-reescrita. Nelas o professor auxilia como co-produtor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido. (MENEGASSI, 2003 apud MENEGASSI, 2010a, p. 78)

Nesta etapa de planejamento, o aluno leva em consideração os seus conhecimentos prévios armazenados em sua memória e os adquiridos por meio das atividades realizadas pelo professor em sala de aula, por meio de debates, de leitura e reflexão dos textos apresentados pelo professor. É nesse momento que o estudante seleciona as informações necessárias para a escrita do seu texto. Feito isso, o estudante passará para a etapa de execução. Nessa etapa, o aluno executa a escrita do seu texto levando em conta alguns elementos escolhidos anteriormente como, por exemplo, o gênero definido, a finalidade, o meio de circulação, o público alvo e o interlocutor etc.

Após isso, o produtor passará para a etapa de revisão. Nessa etapa, o aluno corrigirá seu texto, levando em consideração os apontamentos feitos pelos colegas de turma e pelo seu professor. No momento da correção, o professor pode atuar

como mediador desse processo, pois o aluno, ao corrigir seu texto, poderá interagir com o professor, tirar as suas dúvidas e realizar as possíveis correções. Além disso, o estudante poderá revisar sua produção textual, avaliando alguns aspectos, como por exemplo a ortografia, concordância, coesão, dentre outros. Após isso, o aluno passará para a última etapa que é a reescrita do texto.

Segundo Menegassi (2010a), o processo de reescrita não se trata apenas de o aluno corrigir alguns aspectos gramaticais, ou retirar alguns elementos do seu texto que não estejam de acordo com a norma padrão de escrita. “É também acrescentar, substituir; suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção” (MENEGASSI, 2010a, p. 92).

Dessa forma, “a produção de texto surge de um processo contínuo de ensino e aprendizagem e permite integrar a construção dos conhecimentos com a necessidade real do aluno” (FUZA; OHUSCHI, 2014, p. 15). Ademais, nesse contexto de linguagem como interação, além de prevê mudanças no ensino da leitura e da escrita também faz uma reestruturação no ensino da gramática. Uma vez que o foco deixar de ser o ensino “normativo” e “prescritivo”.

De acordo com Travaglia (1996), a concepção de gramática vinculada a essa concepção de língua como interação denomina-se de gramática internalizada. Por sua vez é compreendida como “conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 1996, p. 28). Isso significa um conjunto de regras apreendidas e internalizadas pelo usuário da língua. Segundo o autor, o saber linguístico adquirido pelo o indivíduo acontece através de uma construção de conhecimento progressivo que se instaura aos poucos na sua memória e “na própria atividade linguística” (TRAVAGLIA, 1996, p. 28). Esse processo é independente do sistema de aprendizagem escolar, pois o saber é adquirido através do meio social que o indivíduo está inserido.

Outra característica importante dessa concepção de gramática é que “não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 29). Para o autor o ensino de gramática não se limita apenas ao estudo de como se estrutura as frases, os períodos, ou os elementos morfológicos, fonéticos, fonológicos e sintáticos.

Travaglia acresce, ainda, que

O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna. Importa, pois registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa. (TRAVAGLIA,1996, p. 30)

Assim o estudo da gramática internalizada se revela produtivo para o ensino de língua materna, uma vez que engloba todos os tipos de competência da língua.

Após esse enfoque sobre a concepção de linguagem como interação e suas mudanças para o ensino de língua, partimos para o próximo ponto, no qual abordamos a respeito dos gêneros discursivos e suas características.

2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

No contexto de linguagem como interação, os gêneros são vistos como objetos de ensino, uma vez que a proposta de trabalho com a linguagem passa a ser o desenvolvimento da competência discursiva. E para Bakhtin (1997) os gêneros são uma ferramenta relevante nesse processo de aprendizagem.

De acordo com o autor “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 277). Assim, compreende que a interação entre os indivíduos acontece por meio de enunciados concretos, e cada ato de comunicação está ligado a um gênero discursivo. Logo, é por meio deles que organizamos nosso discurso e refletimos sobre o que deve ser dito em cada meio social em que estamos inseridos. Desse modo, “A intenção discursiva do falante, com toda a sua subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 28).

Conforme Bakhtin (1997, p. 80) os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” Isto é, são modelos de textos escritos instituídos na sociedade, que têm a função de mediar a interação entre enunciador e destinatário. Embora, os gêneros apresentem estruturas de textos sociais estáticos, eles também são dinâmicos e suscetíveis de mudanças, pois podem sofrer

modificações para atender as necessidades comunicativas da sociedade. Ademais, o autor ressalta, ainda, que os gêneros são constituídos por três elementos importantes que são; o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

O conteúdo temático corresponde ao assunto tratado no texto. Apoiadas nas ideias de Bakhtin/Volochinov, as autoras Ohuschi, Oliveira e Luppi (2010, s/n), (1992) salientam que o tema “pode ser próprio do gênero, de acordo com o seu contexto de produção, e que pode ter um sentido diferente, conforme o momento e as condições em que o gênero é produzido, que dependerá da atitude responsiva do interlocutor”.

Em relação ao aspecto estilístico, este se refere às escolhas linguísticas feitas pelo produtor e corresponde também ao estilo próprio dele de construir seus enunciados orais ou escritos. No entanto, suas escolhas não são feitas de modo aleatório, ele seleciona os recursos linguísticos de acordo com as características próprias do gênero em questão.

Já a construção composicional se trata da forma como o texto está organizado, ou seja, se refere à estrutura do texto. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), esses três elementos estão “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Além das características citadas acima, os gêneros também se destacam por serem diversos e infinitos, pois estão ligados às múltiplas atividades humanas e as diversas esferas sociais. Cada esfera possui um vasto repertório de gênero, à medida que as esferas se desenvolvem e se complexificam, do mesmo modo, os gêneros evoluem e se diversificam no interior de cada campo.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa [...] a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, [...] o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de

exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso) (BAKHTIN, 1997, p. 279 e 280).

Em virtude da diversidade dos gêneros, seria praticamente impossível classificá-los com exatidão. Nessa ótica, o autor citado acima os classificou em dois tipos gerais: primários e secundários. Os gêneros primários estão ligados aos acontecimentos do dia a dia e constituem-se geralmente como comunicação verbal simples e espontânea, pois são aqueles que usamos no cotidiano para interagir com os colegas e familiares, etc. Para exemplificar, temos a carta, o bilhete, as conversas e os diálogos.

Já os secundários estão situados em uma esfera social mais complexa e exigem uma forma de comunicação mais elaborada, como por exemplo, os gêneros que pertencem à esfera publicitária (o artigo de opinião, anúncio), esfera jornalística (notícia editorial), e a esfera literária (conto, poema, romance e etc.). Todos estes gêneros geralmente pertencem ao domínio da escrita. Nesse contexto, Bakhtin (1997) ressalta, ainda, que no processo de formação, os gêneros secundários incorporam e transformam os primários, e estes, ao se constituírem no interior do enunciado, adquirem uma característica peculiar e passam a ter novos significados.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário complexo. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

De acordo com o exposto, os secundários reelaboram vários gêneros primários, estes ao se transformarem perdem sua ligação imediatista com a realidade, assim, deixam de pertencer à categoria simples e passam a fazer parte de uma categoria mais complexa.

Conforme foi exposto, os gêneros são múltiplos e diversos, por isso, surge à necessidade de agrupá-los. A seguir, apresentamos as propostas de alguns autores para o agrupamento dos gêneros e os critérios elencados por eles.

2.5 AS PROPOSTAS DE AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS

Bakhtin (1997, p. 280) menciona que “ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo”. Em vista disso, para que fosse possível estudá-los e para facilitar a abordagem no âmbito escolar, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboram uma proposta de agrupamento situado em três critérios de classificação, que:

1. Corresponda às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade.
2. Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como funcionam em vários manuais, planejados e currículo;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Com embasamento nesses critérios, os estudiosos dividiram em cinco categorias, narrar, relatar, argumentar, expor e instruir. Para exemplificar, vejamos o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Aspectos Tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidade de linguagens dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão ou construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções ou prescrições	DESCREVER AÇÕES. Regulação mútua de comportamento	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instrução de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121)

De acordo com os Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este quadro foi elaborado com objetivo de ajudar os professores na seleção dos gêneros adequados para trabalhar em sala de aula. Porém é provisório, pois devido à variedade dos gêneros não teria como classificá-los em um único plano.

Antes da proposta apresentada pelos autores, para o agrupamento dos gêneros, Bakhtin (1997) já mencionava algumas possibilidades de trabalho. O autor sugeria agrupá-los de acordo com a esfera em que cada um está inserido. Para exemplificar, ele apresenta a esfera do campo familiar, jornalístico e artístico literário, entre outras. Para Bakhtin (1997, p. 287 e 288),

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.

Nessa ótica, Rojo (2005, p. 165) salienta que “os gêneros correspondem à situação de interação verbal típica [...], cada gênero está vinculado a uma situação

social de interação, dentro de uma esfera social tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” Diante disso, compreende-se que cada gênero está contido numa esfera comunicativa e dentro delas apresentam características específicas. Dessa forma, eles organizam nosso modo de dizer, de falarmos ou de escrevermos por meio de algum gênero.

Nesse sentido, Barbosa (2000, p. 15) destaca a importância da adoção destes como objeto de ensino, para a autora

Os gêneros discursivos nos permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-histórico e cultural, cuja consciência é fundamentada para favorecer os processos de compreensão e produção de textos; os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permite que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências simultaneidade curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Conforme o escritor salienta, os gêneros discursivos são de suma importância, pois são instrumentos que servem como auxílio no desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos e contribuem para o desenvolvimento oral e escrito deles.

Aceitado isso, há que se considerar a necessidade de trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula. E para que essa prática pudesse ser efetivada, alguns autores desenvolveram algumas propostas de trabalho com os gêneros discursivos. Entre, os quais estão Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que produziram a SD.

No decorrer dessas subseções, discorreremos sobre os gêneros discursivos e suas principais características como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Além disso, também abordamos outros aspectos referentes à heterogeneidade e a categorização.

Feito isso, passamos para a próxima etapa, na qual apresentamos a proposta de uma SD e suas contribuições para o ensino de língua.

2.5.1 Sequência didática uma proposta que visa trazer melhorias para o ensino e aprendizagem de LP.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolveram a SD com objetivo de trazer melhorias para o ensino de língua materna e de orientar outros professores na elaboração de material desse tipo. Além disso, os autores salientam, ainda, que essa sequência tem como finalidade contribuir para que os educandos dominem melhor sua língua materna. Isso é possível por meio das atividades de leitura, AL e produção escrita que são desenvolvidas no interior da SD.

Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo os autores, a estrutura de base de uma SD é composta pela apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Desse modo, a Apresentação da Situação é o momento de o professor explicar para os alunos de forma clara o que será feito durante a aplicação da SD em sala, como, por exemplo, as atividades orais e escritas que serão realizadas e os principais objetivos dessas atividades, falar sobre o gênero que será abordado e a forma como os discentes serão avaliados.

Além disso, de acordo com os estudiosos, esse momento também é oportuno para apresentar um problema de comunicação bem definido, isto é, propor aos educandos um “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 99). É importante também expor de forma clara para os educandos como será a produção e, em que situação de comunicação, eles devem produzir seu texto.

Para tanto, é necessário orientá-los sobre: Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? E por fim, a última dimensão é voltada para a construção e organização dos conteúdos de textos que serão produzidos pelos discentes. Este momento é necessário porque permite que os alunos compreendam e tenham conhecimentos acerca dos conteúdos que irão trabalhar. E permite também que eles adquiram as devidas informações sobre esse projeto comunicativo e sobre o processo de ensino e aprendizagem de linguagem que se pretende alcançar.

A segunda fase consiste na Produção Inicial, momento este em que o educador vai orientar os alunos na produção de um texto, no qual eles devem retratar o gênero escolhido e o tema proposto. Nessa fase, o professor não aponta as características do gênero e nem se aprofunda quanto às características do gênero, pois é o momento para o professor identificar o conhecimento que os alunos têm sobre o gênero e até mesmo adaptar a SD às necessidades apresentadas pela turma. Além do mais, é também uma oportunidade para os educandos identificarem seus conhecimentos sobre o gênero, perceberem os problemas presentes em sua produção e refletirem onde precisam melhorar.

Logo após as etapas descritas acima, chega-se ao momento de aplicar os módulos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos têm como finalidade trabalhar os possíveis problemas que surgirem na primeira produção oral ou escrita e de apresentar aos discentes medidas efetivas para resolver os problemas identificados. Os autores também esclarecem que é responsabilidade do professor elaborar um material didático que sirva como suporte para o aluno desenvolver a autonomia e a capacidade de solucionar suas dificuldades. Desse modo, é necessário considerar alguns aspectos importantes como, por exemplo: Trabalhar problemas de níveis diferentes; variar as atividades e exercícios; capitalizar as aquisições.

No módulo I, trata-se de trabalhar os problemas de níveis diferentes, pois é sabido que produzir textos orais ou escritos não é uma tarefa fácil. Assim, essa etapa tem como finalidade levar o aluno a se deparar com as dificuldades encontradas em suas produções. Objetiva capacitá-lo, para que assim, ele possa solucionar as suas dificuldades.

Os autores acrescentam que “Inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem, puderam distinguir quatro níveis principais na produção de texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWL, 2004, p. 104). O primeiro nível se refere à representação da situação de comunicação. Aqui, “o aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, etc.), da finalidade visada (convencer, informar), de sua própria posição como autor [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWL, 2004, p. 104).

O segundo nível se refere à elaboração dos conteúdos. Nessa fase, o discente deve ter o conhecimento necessário para elaborar os conteúdos, por

exemplo, saber pesquisar sobre o assunto, usar a criatividade, buscar informações relacionadas a outras matérias e etc.

O terceiro nível trata-se do planejamento do texto, aqui o discente precisa planejar de acordo com os objetivos que ele pretende alcançar, levando sempre em consideração quem será o locutor ou destinatário do texto, qual é o meio de produção, qual é o gênero visado e etc. Já o último nível está direcionado a realização do texto, é o momento para o aluno selecionar os recursos linguísticos adequados para a produção do seu texto.

O módulo II, consiste em variar as atividades e exercícios. Nessa modalidade, o professor pode propor múltiplas e diversas atividades para que o aluno tenha acesso aos instrumentos necessários para solucionar os diversos problemas de leitura, escrita e oralidade. Além disso, os exercícios propostos devem contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos educandos.

Ademais, desenvolver diferentes atividades também dá oportunidade ao professor de enriquecer suas aulas e torná-las mais atraente aos seus alunos. Nesse sentido, os estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam três categorias de atividades e exercícios considerados importantes que são: 1) As atividades de observação e de análise de textos; 2) As tarefas simplificadas de produção de texto; 3) A elaboração de uma linguagem comum.

O último módulo consiste em capitalizar as aquisições. Aqui, é o momento de observar se o discente se apropriou das informações e dos conhecimentos adquiridos ao longo desse processo, como por exemplo, analisar se o aluno se apropriou das características do gênero trabalhado, da linguagem técnica mais adequada para a escrita do seu texto, se ele conseguiu fazer uma revisão da sua escrita, e se possui as técnicas necessárias para a produção de um texto. Por fim, chega-se a última etapa do trabalho proposto que é a produção final.

A produção final dá oportunidade de o aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da SD. Durante o processo de elaboração da escrita final, ele pode usar o seu primeiro texto como base para essa produção, neste instante, pode refletir sobre o seu texto e perceber quais foram as suas dificuldades e o que ele precisa fazer para melhorar, para não cometer os mesmos erros. Esse momento também é ideal para o professor propor reescrita para o aluno. No processo de reescrita, o aluno vai revisar a sua produção e observar seu progresso adquirido por

meio da SD. Após a reescrita, temos a produção finalizada, que é o texto final do aluno.

Tendo a produção final em mãos, o professor pode avaliar e identificar em que aspecto o aluno progrediu e onde ele precisa avançar, se o trabalho proposto contribuiu para a aprendizagem dele e se de fato a SD desenvolvida foi um instrumento eficaz para aprendizagem da turma.

Além disso, é importante mencionar que Abreu, Ohuschi e Paiva (2013), apoiadas na proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004) e de Costa-Hubes (2007), elaboraram um roteiro para a SD com o objetivo de ajudar os professores na elaboração de material desse tipo. Esse roteiro é composto por diferentes etapas:

1. Apresentação da situação;
2. Discussão da temática;
3. Produção inicial;
4. Reconhecimento do gênero;
5. Leitura global dos textos do gênero;
6. Sistematização das características do gênero;
7. Leitura de um texto do gênero;
8. Produção textual e reescrita;
9. Divulgação/circulação dos textos produzidos.

A primeira etapa que consiste na apresentação da situação é destinada ao professor, pois orienta como poderá ser trabalhada a SD no âmbito escolar. Desse modo, no primeiro momento, o professor apresentará aos alunos a proposta da SD. O docente de forma clara apresentará para a turma a temática e o gênero que será trabalhado em sala de aula. Além disso, de forma breve, ele também informará aos discentes sobre o processo de produção textual que eles terão que produzir no final do trabalho com a SD. Sendo assim

Neste momento da SD, deverão ser apresentadas orientações ao professor, para que ele tenha uma conversa inicial com os alunos, sobre:

- a) a temática (a SD deverá ser construída a partir de uma temática considerada pertinente à série escolhida);
- b) o gênero (o gênero escolhido deverá ser apropriado a temática e a série);

- c) os conteúdos de língua portuguesa (esses conteúdos serão escolhidos a partir do gênero, da matriz curricular da série e do diagnóstico realizado na produção inicial);
- d) a produção final (o produto final da SD será um texto do gênero trabalhado e produzido pelos alunos);
- e) a divulgação da produção final (a produção final dos alunos não deverá ficar restrita à sala de aula, nesse momento, o professor já diz aos alunos como seus textos serão divulgados ao público alvo definido). (ABREU; OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n)

A segunda etapa refere-se à discussão da temática. Nesse momento, o professor trabalhará com os alunos a temática escolhida e poderá tornar a aula bem interessante, pois ele poderá trazer vídeos, imagens e outros recursos para trabalhar o tema escolhido. Isso contribuirá para expandir o conhecimento dos alunos sobre o tema e também ajudará o aluno no momento de sua produção textual.

Cada SD parte de uma temática que deverá ser trabalhada com os alunos. Essa temática deve propiciar o desenvolvimento da criticidade dos alunos sobre questões relacionadas, por exemplo, à realidade em que os alunos estão inseridos, valores morais e éticos. Para tanto, o professor deverá fazer uso de recursos e estratégias que possibilitem a discussão da temática (vídeos, textos, realização de entrevistas etc). Dessa forma, o autor da SD pode inserir algumas sugestões. (ABREU; OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n).

A terceira etapa é realizada com o intuito de obter o diagnóstico da turma, pois o professor pedirá para cada aluno produzir um texto, ele fará isso com o intuito de observar o conhecimento dos alunos sobre o gênero eleito. Além disso, ele identificará também se os discentes apresentam dificuldades em relação à temática, se eles possuem domínio do gênero abordado, analisará a escrita se está adequada com a norma padrão da língua. Esse momento servirá para o professor obter um diagnóstico geral da turma, assim ele poderá adaptar a SD conforme a necessidade dos alunos.

A quarta etapa é destinada ao reconhecimento do gênero. Nessa fase, o professor apresentará para os alunos vários textos de diferentes gêneros e solicitará que eles identifiquem o gênero trabalhado em sala. O professor poderá trabalhar essa atividade de várias formas, como por exemplo, dividir a turma em dupla, ou pedir para os alunos formarem grupos etc.

Este momento será dividido em duas etapas; a) será elaborada uma atividade que apresente aos alunos textos de diferentes gêneros, para que eles reconheçam o gênero que será trabalhado. b) a partir do reconhecimento do gênero, o professor deverá propiciar uma

discussão oral, para o levantamento dos reconhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero em questão (ABREU; OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n).

A quinta etapa consiste na leitura global de textos do gênero. Nessa fase, o professor entregará para a turma vários textos do mesmo gênero, com o objetivo dos alunos levantarem as principais características dos textos que serão analisados por eles.

Neste momento, serão apresentados alguns textos do gênero trabalhado, para que os alunos tenham um maior contato com o gênero. A seleção dos textos deve ser a mais diversificada possível de forma a propiciar ao aluno o conhecimento mais abrangente acerca de outras realidades diferentes da sua. Por exemplo; ao trabalhar com a lenda, o professor deverá abordar lendas não só do lugar onde o estudante vive, mas também de outros estados e/ ou de outros países. O professor deverá instigar os alunos a analisar os textos e, a partir deles, procurar fazer um levantamento das suas características (aquilo que eles têm em comum ou aquilo que os diferencia) o suporte em que foram divulgados (se revista, jornal, internet...), o contexto de produção (quem escreveu para quem escreveu, com que finalidade). (ABREU; OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n)

A sexta etapa, consiste na sistematização das características do gênero. Este momento é destinado para que os alunos confirmem se as características levantadas por eles estão de acordo ou não com o gênero analisado. Para isso, é necessário que o professor elabore um quadro com as principais características do gênero trabalhado em sala e entregue para a turma. Dessa forma, os alunos poderão analisar se conseguiram apontar de forma adequada as características do gênero.

Apresentar as características do gênero, a partir de um texto (teórico), ou de um esquema ou tabela que resumam as principais características. Se não houve, o autor da sequência poderá criar um texto ou tabela. (ABREU; OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n)

A sétima etapa refere-se à leitura de um texto do gênero. Nessa etapa, o professor selecionará textos do gênero que foi abordado em sala e elaborará atividades de leitura, como por exemplo, de compreensão e interpretação de texto de acordo com as necessidades dos alunos. Além das questões de leitura, é importante que o professor também elabore questões de AL.

Apresentação de um ou dois textos do gênero (dependendo da extensão do texto), para um estudo mais aprofundado, que envolva; a) análise do contexto de produção; b) análise do conteúdo temático; c) atividades de leitura (compreensão e interpretação); d) atividades de análise da construção composicional (estrutura); e) atividades de análise do estilo (marcas linguístico enunciativas = análise linguística) (ABREU;OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n).

De acordo com Ohuschi e Paiva (2014, p. 192) as atividades de AL deverão ser elaboradas considerando o seguinte roteiro:

Partir do texto que está sendo trabalhado; inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado; propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto; propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

A oitava etapa é a proposta de produção textual e reescrita. Nessa fase, o professor deverá elaborar um roteiro para ajudar os alunos na produção textual, o roteiro será elaborado com alguns critérios que os alunos precisarão seguir. Assim, com o roteiro em mãos, os discentes poderão iniciar a primeira escrita do texto final. Abreu, Ohuschi e Paiva (2013, s/n) propõem algumas etapas de produção textual,

a) Planejamento do texto; elaborar um roteiro de escrita ou perguntas que auxiliem os alunos a planejarem o que escreveram, b) execução; momento da escrita propriamente dita; c) revisão: elaborar questões para o aluno realizar uma autocorreção de seu texto; d) reescrita; elaborar um comando para o aluno reescrever seu texto (a partir da auto correção e, posteriormente, a partir da correção do professor). É importante deixar claro ao professor que ele precisa fazer a mediação na reescrita, com questionamentos que levem o aluno a refletir e reformular seu texto, tanto no aspecto do conteúdo quanto no aspecto da forma.

A última etapa é destinada a proposta de divulgação/circulação dos textos produzidos. Nessa fase, o professor organizará com os alunos o momento para apresentação da produção textual. Nesse sentido, Abreu, Ohuschi e Paiva sugerem

Elaborar uma proposta (passo a passo) divulgação/ circulação dos textos produzidos (em evento jornal-mural, em evento na escola, em coletânea que será doada para a biblioteca, publicação em um blog etc.) (ABREU;OHUSCHI; PAIVA, 2013, s/n).

Desse modo, este projeto pedagógico de uma SD apresentado pelas pesquisadoras, tem como intuito orientar e incentivar professores a ampliarem seu conhecimento sobre os passos metodológicos adequados para a elaboração de trabalhos com os gêneros discursivos em sala de aula e os incentiva a desenvolverem novos projetos com base nessa perspectiva sociointeracionista. Portanto, esta proposta de ensino beneficia tanto o professor como o aluno.

Após a apresentação que fizemos sobre a SD e suas contribuições para o ensino, passamos para a próxima etapa desse trabalho na qual discorreremos sobre a AL e suas características. Ademais, fizemos uma abordagem sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas que são o foco de nossa pesquisa e, por último, apresentamos o roteiro para a produção das atividades de AL, que foram a base para o desenvolvimento desse trabalho.

2.5.2 Análise linguística como uma proposta reflexiva para o ensino de LP

De acordo com Mendonça (2006), o termo AL foi apresentado por Geraldi, em 1984, na sua obra **O texto na sala de aula**. De acordo com os primeiros autores, o objetivo dessa proposta pedagógica apresentada por Geraldi (1984) é fazer com que os usuários da língua reflitam sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos a partir dos enunciados orais ou escritos. Nesse sentido,

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores [...] (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Nessa mesma perspectiva, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 35), com base nos estudos de Geraldi (1984), propõem que o ensino de língua materna aconteça “na prática de escuta e de leitura de textos e prática de produções de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo uso; e, por outro em prática de análise linguística”. Desse modo, esse documento aponta o texto como o ponto de partida e de chegada para as reflexões sobre o uso da língua, é a partir do texto que se dá o trabalho com AL, que contribuirá para que o aluno desenvolva sua capacidade discursiva tanto para falar, escutar, ler e escrever nas mais diversas situações de interação.

Além disso, o termo AL não se restringe

ao ensino gramatical desarticulado das práticas de Linguagem” em que o trabalho com a gramática acontece de forma sistemática, com fim em si mesma, descontextualizada, por meio de exercícios tradicionais “de reconhecimento e memorização de terminologia. (BRASIL,1998, p. 34)

Para o documento as aulas de gramática devem estar a serviço do texto, levando o aluno analisar os recursos expressivos e as escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto para que assim o aluno forme um conjunto de conhecimentos a respeito do funcionamento, tanto da linguagem como do sistema linguístico. (BRASIL, 1998).

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares de Educação de Língua Portuguesa do estado do Paraná, DCE-LP (PARANÁ, (2008), acrescentam que a prática de AL na sala de aula implica

[...] que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

Assim, a proposta de AL se contrapõe ao ensino tradicional que tem como foco o estudo da gramática normativa e prescritiva. A esse respeito, Geraldi (1997 apud LOULA, 2007 p. 42) salienta que não se trata de deixar de ensinar a gramática no âmbito escolar e de “banir a gramática tradicional ou não, mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas”.

Ademais, Geraldi (1997) menciona que os conteúdos de gramática que se tem trabalhado na sala de aula tem sido insuficientes para dar conta de muitas reflexões que podem ser feitas em relação à língua e à linguagem. Assim, Geraldi (1997 apud LOULA, 2007. p. 42).afirma que “o que temos disponível é insuficiente para o que precisamos: uma razão a mais para abandonarmos a mera reprodução de conhecimento e tentarmos a construção de conhecimentos”.

Além disso, Geraldi (1997) ressalta que o ensino de gramática no contexto de AL, inclui tanto as questões tradicionais de gramática quanto às questões

relacionadas às propriedades do texto. O autor considera que a AL se constitui de duas atividades denominadas epilinguísticas e metalinguísticas.

De acordo com Geraldi (1993 apud RITTER, 2010), as atividades epilinguísticas “são as que têm como objetivo de análise a reflexão sobre os próprios recursos expressivos utilizados na produção dos textos, á luz de suas condições de produção” (p. 90). Desse modo, compreende que essa atividade consiste na reflexão sobre o efeito de sentido dos recursos expressivos realizados pelo autor do texto na construção do enunciado. Assim, a atividade epilinguística além de contribuir para a compreensão do gênero e do texto estudado também contribui para que o sujeito/falante use a língua de forma mais consciente.

Nesse contexto, Botelho; Callian (2014), apoiadas nas ideias de Franchi (2006), acrescentam que esse tipo de atividade

Está voltada para a reflexão que todo falante de uma língua realiza ao fazer uso dela. Não há preocupação com classificações ou regularidades, por exemplo, em relação ao estudo de um determinado texto, o que importa é a sua compreensão, interpretação, vocabulário, relação entre título e conteúdo. Assim vale a reflexão sobre o uso da língua e não a correção de irregularidade (BOTELHO; CALLIAN, 2014, p. 12).

Nessa mesma direção, Ritter (2010) exemplifica esse tipo de atividade no momento da leitura de um texto. A autora menciona que o professor, ao discutir com os alunos sobre os efeitos de sentido provocado por uma expressão vocabular dentro do texto, levando o aluno a refletir se esse recurso expressivo se adequa ou não aos objetivos do gênero estudado, está na verdade realizando uma atividade epilinguística. Sendo assim, entendemos que trabalhar com essas atividades em sala de aula possibilita que o estudante desenvolva sua capacidade de leitura e escrita de gêneros diversos.

Já as atividades metalinguísticas são classificadas por Geraldi (1993 apud RITTER, 2010, p. 90) como “uma reflexão sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Para o autor, as metalinguísticas primeiro usam a língua como objeto de análise, para depois sistematizar os conceitos e normas da língua. Ele também esclarece que essas atividades contribuem para que “a criança entenda, por exemplo, o que é um verbo, um adjetivo, e de que maneira essas categorias funcionam e caracterizam os textos dos gêneros a serem estudados” (1993 apud RITTER, 2010, p. 90).

Nesse contexto, Botelho e Callian (2014, p. 12), contemplando os estudos de Franchi (2006), descrevem as atividades metalinguísticas como uma

Análise mais sistemática, que se apoia em conceitos e nomenclaturas que descrevem os fenômenos linguísticos, estão mais ligadas a uma reflexão gramatical, permite, assim que os alunos percebam certas regularidades de aspectos da língua e classifique suas características específicas.

Assim, as atividades metalinguísticas possibilitam o estudo da estrutura e funcionamento da língua dentro do texto estudado. Desse modo, as metalinguísticas trabalhadas em conjunto com as atividades epilinguísticas permitem que o aluno seja "capaz de gradualmente descrever sua própria língua" (BOTELHO; CALLIAN, 2014, p. 13). Além disso, Geraldi (1993) pontua que é importante que as epilinguísticas antecedam as metalinguísticas, para que estas últimas tenham significado nesse processo de ensino.

No entanto, trabalhar a gramática de forma reflexiva e contextualizada por meio das atividades de (AL), não é uma tarefa fácil para o professor. Esse tipo de atividade exige que o docente saia da sua zona de conforto, pois, em vez de desenvolver exercícios tradicionais de classificação e identificação pautados na gramática normativa, é necessário que ele tenha mais conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da língua, estude o texto com afinco, faça uma análise sistemática das propriedades do texto explorando os aspectos textual-discursivos, para que, com base nele, possa elaborar os exercícios de reflexão sobre os diversos recursos linguísticos.

Nesse mesmo viés, Ohuschi e Paiva (2014) perceberam as dificuldades que os professores em formação inicial e continuada apresentavam, no momento de elaboração das atividades de AL. Nesse sentido as autoras desenvolveram um roteiro para a elaboração dessas atividades com intuito de auxiliar os professores nesse processo.

As autoras acrescentam que os educadores demonstraram maior dificuldade na produção das atividades de metalinguísticas. Conforme expõem as pesquisadoras, no momento da elaboração dessas atividades eles "voltavam-se para o modelo tradicional, prendendo-se meramente a questões de classificação pautadas na gramática normativa" (OHUSCHI; PAIVA, 2014, p. 191).

Além do que foi exposto, Ohuschi e Paiva (2014, p. 191) apoiadas na proposta de Duarte (2011), explicam que perceberam a necessidade das atividades de reflexão sobre a língua terem como base “[...] enunciados concretos (gêneros discursivos), partindo da análise de seu contexto social, para as características do texto e, só, então para sua forma linguística [...]”

Dessa forma, com a epilinguística se trabalha o efeito de sentido das marcas linguísticas enunciativas em função do contexto de produção do texto. Posteriormente, com a atividade metalinguística trabalha-se a função e a estrutura do elemento gramatical que pode ser o verbo, o adjetivo etc., “analisando de que maneira essas categorias caracterizam o texto do gênero a ser estudado” (RITTER, 2010, p. 90).

A partir dessas considerações, apresentamos o roteiro para a construção das atividades de AL, elaborado por Ohuschi e Paiva (2014). Nesse roteiro, as autoras descrevem alguns elementos considerados importantes para elaboração das questões. Ademais, as autoras ressaltam que não se trata de uma receita pronta, pois o roteiro pode sofrer modificações. Para exemplificar, segue a proposta.

- Partir do texto que está sendo trabalhado;
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical. (OHUSCHI; PAIVA, 2014, p. 192).

Conforme vimos, essa proposta ajuda o professor a desenvolver um trabalho efetivo com a língua, uma vez que trabalhar com as atividades de AL possibilita ao aprendiz o entendimento do funcionamento do sistema linguístico e contribui também para que ele conheça melhor um gênero e possa dominá-lo. Assim, abordar a gramática de forma reflexiva auxilia o aprendiz no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Em vista disso, com objetivo de mostrarmos nesse trabalho a diferença entre o ensino de gramática tradicional e o ensino de AL, trouxemos o quadro elaborado por Mendonça (2006 apud RITTER, 2010) que esclarece essas diferenças. Vejamos:

Quadro 2: Comparação entre o ensino de GN e AL

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

Fonte: Mendonça (2006, p. 207 apud RITTER, 2010, p. 96)

No quadro acima, percebemos que aulas de gramáticas em sala de aula estão alicerçadas numa metodologia tradicional, pois o objetivo do ensino é que os alunos decorem regras gramaticais, conforme afirmam os PCN's, "do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano [...]" (BRASIL, 1998, p. 28), desse modo, as aulas contemplam exercícios mecânicos de identificação e classificação, usando frases isoladas para identificação de categorias gramaticais.

Por outro lado, a prática de (AL) no âmbito escolar torna o ensino de LP mais produtivo, uma vez que tomando o texto e o gênero como objeto de estudo para a reflexão, possibilita que o aluno construa conhecimento de sua língua materna.

Dessa forma, “a análise linguística é a maneira mais eficaz de se trabalhar os conhecimentos linguísticos e os extralinguísticos, que abarcam toda a estrutura linguística” (SILVA, R. 2012, p. 11).

Após as considerações feitas acima a respeito da seção teórica desse trabalho. Passamos para a próxima seção, na qual, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos o tipo e a natureza da pesquisa, com base nos estudos de André (1995), Erickson (1988), Ludké e André (1986), e entre outros teóricos. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa das atividades de AL, abordamos também a descrição do instrumento de coleta de dados e os critérios de análise.

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico de natureza aplicada.

Segundo André (1995), o termo qualitativo teve início no final do século XIX, momento em que alguns cientistas sociais começaram a levantar várias dúvidas sobre o método de investigação das ciências físicas e naturais embasado no modelo positivista. Eles questionavam se de fato o positivismo deveria continuar como modelo para as pesquisas sobre os fenômenos humanos e sociais.

Nesse sentido, de acordo com André (1995), o historiador Dilthey sugeriu uma nova metodologia para esse estudo, justificando que os fenômenos humanos e sociais “são muito complexos e dinâmicos” (DILTHEY apud ANDRÉ, 1995, p. 16). Assim, o historiador propôs que a investigação dos problemas sociais usasse como abordagem metodológica a hermenêutica, pois esta se preocupa em estudar “a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações” (DILTHEY apud ANDRÉ, 1995, p. 16).

Nesse sentido, André (1995) menciona que o estudioso Weber também contribuiu para a adoção desse novo modelo qualitativo de pesquisa, uma vez que ele destacou que “o foco da investigação deve se centrar na compressão dos significados atribuídos pelos sujeitos e suas ações” (WEBER apud ANDRÉ, 1995, p. 17). Nesse contexto, André (1995) ressalta que assim como o historiador Dilthey, o estudioso Weber também destacou que para compreender o significado do fenômeno investigado “é necessário coloca-lo dentro de um contexto” (WEBER apud ANDRÉ, 1995, p. 17).

Bortoni-Ricardo (2008) apresenta uma diferença entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, para a autora, a primeira consiste em trabalhar com variáveis dependente e independente. Já a segunda tem como foco investigar como os sujeitos sociais se comportam dentro de determinado ambiente e como eles interpretam as diversas situações sociais em que estão envolvidos. De acordo com a autora,

Na pesquisa quantitativa trabalha-se com variáveis procurando estabelecer a relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Nesse contexto, segundo Ludké e André (1986, p. 11), o estudo qualitativo caracteriza-se por meio de cinco procedimentos

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Em vista disso, descrevemos a nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que a realização desta se deu em uma escola pública localizada no município de Castanhal. Além disso, para efetuarmos o estudo em questão, elaboramos atividades de AL e aplicamos junto a alunos do 6º ano do ensino fundamental. Durante o processo de aplicação, buscamos investigar de que forma os estudantes construía seus conhecimentos sobre o ensino de língua materna e de que forma eles respondiam as atividades propostas. Além disso, analisamos como as atividades de AL poderiam contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Assim, preocupamo-nos mais com o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, do que com o resultado final do trabalho.

Ainda em relação à terminologia qualitativa, para o autor Erickson (1988), é mais conveniente usar o termo interpretativo, por este ser mais abrangente e por evitar conotações que definam o estudo qualitativo como superior às demais

pesquisas. O autor também acrescenta que o interesse deste está centrado no significado humano. Assim, definimos a nossa pesquisa como “qualitativo-interpretativa” (OHUSCHI, 2013, p. 20).

Além do exposto, este trabalho também se caracteriza como de cunho etnográfico. Segundo Ludké e André (1986), nesse tipo de estudo, “o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente” (LUDKÉ; ANDRÉ, 1986, p. 14). Desse modo, desenvolvemos um estudo de campo e atuamos ativamente no processo de ensino, visto que todas as atividades propostas foram aplicadas por nós em sala de aula, portanto, mantemos contato direto com os alunos.

Outro ponto importante que configura essa pesquisa é que “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Nesse sentido, nós mesmos coletamos e selecionamos os dados, feito isso, buscamos compreender e interpretar o material coletado.

Outro aspecto que define esse trabalho é sua natureza aplicada. De acordo Gil (1999), esse tipo de investigação possui alguns pontos em comum com a pesquisa de natureza pura, pois esta também visa o desenvolvimento e a descoberta de novas teorias científicas. Entretanto, a de natureza aplicada se beneficia e se enriquece com esses novos conhecimentos, mas seu foco centraliza-se “na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 1999, p. 43-44). Dessa forma, a partir de estudos desenvolvidos por teóricos na área da educação, elaboramos um material de AL e aplicamos junto a turma de 6º ano, com objetivo de contribuir para melhorias no ensino de LP.

Após essa apresentação sobre o tipo e natureza do nosso trabalho, abordamos, a seguir, o contexto da pesquisa e explicamos como se deu a aplicação das questões de AL em sala de aula.

3.2 UMA ABORDAGEM SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho está associado ao projeto de pesquisa intitulado “Práticas de Linguagem e Formação Docente” desenvolvido na instituição de ensino Universidade Federal do Pará, Campus-Castanhal, coordenado pelas docentes Márcia Cristina Greco Ohuschi e Zilda Laura Ramalho Paiva. O projeto de pesquisa tem como objetivo refletir sobre as práticas de linguagem, no contexto do processo

de ensino e aprendizagem da LP, com o intuito de contribuir para a formação (inicial e continuada) do professor. Além disso, este projeto de pesquisa sugere a SD como proposta metodológica para o ensino de LP na escola.

Nesse sentido, uma das metas a serem alcançadas é dar oportunidade aos alunos do curso de letras vivenciarem no contexto de sala de aula, como se dá o processo de ensino e aprendizagem de LP. Diante disso, fomos encaminhados à adaptação de uma SD conto de fadas que foi elaborada por discentes do curso de Letras Língua portuguesa membros de projetos de pesquisas anteriores¹. Vale ressaltar que todas as adaptações feitas foram voltadas para a necessidade da turma do 6º ano do ensino fundamental. Assim sendo, uma série de atividades sofreram modificações, inclusive as questões de AL que foram elaboradas por nós.

Dessa forma, a realização dessa respectiva pesquisa foi feita em uma escola pública estadual de ensino médio e fundamental, localizada na área central do Município de Castanhal-PA. A turma escolhida foi o 6º ano do ensino fundamental, composta por 42 discentes, com a faixa etária entre 10 a 12 anos; turno matutino. O trabalho na escola foi desenvolvido durante três meses. Nós e mais dois alunos do curso de Letras Língua Portuguesa fomos encaminhados à escola para a aplicação da SD conto de fadas. É importante mencionar que todo o processo de desenvolvimento da SD, em sala de aula, foi acompanhado pela a professora da turma. Inclusive, o processo de adaptação da SD foi feito de acordo com as sugestões da mesma, visto que a professora conhecia bem a realidade dos alunos do 6º ano.

A aplicação das atividades de AL aconteceu no período de dois dias, com carga horária total de 4 horas/aulas. Porém, a aplicação das questões de AL sobre o adjetivo aconteceu no período de um dia, com carga horária de 2 horas/aulas.

Embora nós tenhamos elaborado questões de AL sobre adjetivos e pronomes, optamos por utilizar, para análise dos dados desta pesquisa, apenas as atividades de AL sobre o adjetivo, visto que essas estão mais completas, pois contemplam as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Diante disso, optamos

¹ Sequência Didática “Contos de Fadas” elaborada pela aluna Kettyelen Santos, no âmbito do projeto “Língua Portuguesa: Formação Docente e Ensino-Aprendizagem” (UFPA) a qual adaptamos e aplicamos junto a alunos do 6º ano do ensino fundamental. Além disso, essa SD serviu de base para a aplicação e levantamento de dados deste trabalho.

também em descrever apenas como se deu a aplicação dessas atividades. Para tanto, a realização destas no âmbito escolar se deu em seis momentos.

No primeiro momento, explicamos aos alunos que iríamos trabalhar com as atividades de AL sobre adjetivos. Ressaltamos que essas atividades tratavam de um conteúdo de gramática de forma reflexiva, que eles precisavam pensar e refletir sobre alguns conhecimentos gramaticais. Além disso, enfatizamos que todas as atividades tinham sido elaboradas a partir do texto “Cinderela” que tínhamos trabalhado no interior da SD.

Ademais, explicamos aos alunos que, antes de entregarmos as atividades que iríamos fazer uma breve abordagem sobre a classe gramatical adjetivo. Além disso, explicamos também que faríamos isso com objetivo de resgatar o conhecimento prévio deles a respeito dessa classe gramatical, visto que a professora da turma nos informou que tinha havia trabalhado com os alunos esse conteúdo de gramática.

No segundo momento, solicitamos que os alunos pegassem seu texto, pois faríamos uma leitura silenciosa e, após isso, partimos para a leitura em voz alta, feita por nós. Embora já tivéssemos trabalhado o conto em sala, achamos pertinente lermos junto com os estudantes, a fim de que eles pudessem resgatar alguns aspectos do gênero.

No terceiro momento, entregamos o material impresso, logo após, fizemos a leitura em voz alta do comando das atividades, naquele momento, os educandos permaneciam calados prestando atenção. Em seguida, perguntamos se eles tinham alguma dúvida, a maioria respondeu que sim, então, lemos novamente os comandos com intuito de sanar as dúvidas.

No quarto momento, estipulamos um tempo para eles responderem as questões. Naquele momento percebemos que as questões prendiam a atenção dos alunos, pois permaneciam calados.

No quinto momento, observávamos se já tinham respondido todas as atividades, alguns começaram entregar, outros ainda estavam resolvendo, mas percebíamos que faltava pouco tempo para terminarem, então, ficamos aguardando. Após o término, recolhemos o material e explicamos que as atividades seriam corrigidas fora do ambiente de sala de aula, mas que em outro momento retornaríamos para a socialização.

No sexto é último momento, retornamos com o material corrigido e entregamos aos estudantes, posteriormente, iniciamos a socialização das respostas.

Feito essas considerações sobre a descrição da pesquisa e como se deu o trabalho em sala de aula, abordamos, a seguir, como se deu o processo de elaboração das questões de AL. Além disso, apresentamos também as questões de AL sobre o adjetivo que foram aplicadas em sala de aula e que serviram de base para a coleta dos dados.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

O processo de elaboração das atividades de AL sobre o adjetivo se deu a partir do gênero conto de fadas e especificamente do texto “Cinderela” (Apêndice A). Esse gênero foi eleito por se tratar de uma narrativa e por conter elementos mágicos, personagens como fadas e príncipes. Além disso, por ser marcado pelo tempo indeterminado que leva o leitor a sentir que está fazendo parte da história, o clímax que desperta a curiosidade dos alunos e o gosto pela leitura etc. Ademais, por estar adequado com os ciclos/ séries.

Já a escolha do texto se deu por ter uma linguagem simples de fácil entendimento e por ser um texto curto que possivelmente despertaria o interesse dos alunos.

Após a escolha do gênero conto de fadas e a escolha do texto “Cinderela”, partimos para análise das marcas linguístico-enunciativas mais recorrentes do gênero. Feito isto, demos início à etapa de elaboração das atividades de AL e dentro desse processo de elaboração, levamos em consideração a perspectiva de Geraldi (1993 apud RITTER, 2010), pois para o autor, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas são de fundamental importância nesse contexto.

O autor ressalta ainda que as atividades epilinguísticas “são as que têm como objetivo de análise a reflexão sobre os próprios recursos expressivos utilizados na produção dos textos, à luz de suas condições de produção” (GERALDI, 1993 apud RITTER, 2010 p. 90). Dessa forma, as epilinguísticas possibilitam a reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical eleito (nesse caso o adjetivo).

Em relação às atividades metalinguísticas o autor as classifica como “uma reflexão sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1993 apud RITTER,

2010, p. 90). Para o autor, as metalinguísticas primeiro usam a língua como objeto de análise, para depois sistematizar os conceitos e normas da língua.

Nesse sentido, para a construção das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, tomamos como base o roteiro de elaboração de AL desenvolvido por Ohuschi e Paiva (2014). As autoras criaram o roteiro com objetivo de auxiliar os professores no processo de elaboração de atividades de AL, uma vez que elas perceberam que os docentes apresentavam dificuldades para desenvolver esses tipos de atividade, principalmente na elaboração das atividades metalinguísticas.

De acordo com Ohuschi e Paiva (2014), essa proposta não é uma receita pronta e acabada que não possa sofrer modificações, porém é uma sugestão para contribuir nesse processo de ensino. As autoras citam alguns itens importantes que devem ser considerados para a elaboração das atividades de AL. Dessa forma, no quadro abaixo apresentamos os itens citados pelas autoras e explicamos como as atividades desenvolvidas contemplam cada item.

Quadro 3: Itens considerados na elaboração de atividades de AL

Itens propostos por Ohuschi e Paiva (2014)	Atividades desenvolvidas
- Partir do texto que está sendo trabalhado;	Conforme o roteiro, elaboramos as questões sobre o elemento gramatical adjetivo, a partir do texto "Cinderela".
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;	Com base nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas trazem um breve conceito sobre a classe gramatical adjetivo, com o intuito de situar o aluno.
- Propiciar a reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;	Com base nessa proposta, desenvolvemos as questões de AL a partir do texto, levando o aluno refletir de que forma o adjetivo contribuí para a compreensão do texto "Cinderela".
- Propiciar a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.	Diante dessa colocação, na construção das atividades sobre a estrutura e funcionamento do adjetivo, inserimos exemplos externos ao texto em análise.

Fonte: A autora (2019)

Com base no roteiro acima, desenvolvemos o total de quatro questões de AL sobre o adjetivo, sendo duas epilinguísticas e duas metalinguísticas (Apêndice A). Após a aplicação em sala de aula destas questões citadas, recolhemos o material

para a análise dos dados. Ao todo obtivemos 27 amostras. Dessa forma, apresentamos, na subseção, a seguir, os critérios para análise dos dados.

3.4 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Adotamos como critério de análise dos dados os seguintes procedimentos. Primeiro, verificamos se todas as questões de AL tinham sido respondidas. Então, identificamos que apenas dez das vinte e sete que tínhamos recolhido na sala de aula tinham sido respondidas por completo. Dessa forma, selecionamos essas dez amostras para análise dos resultados. Logo após isso, quantificamos os dados, analisamos quantos alunos conseguiram e quantos não conseguiram alcançar o objetivo proposto em cada atividade.

Feito isso, buscamos interpretar os dados coletados, para isso levamos em consideração as observações feitas em caderno de campo e as respostas dos alunos para cada questão. Além disso, analisamos de que forma os alunos responderam cada questão de AL, se as respostas foram adequadas, inadequadas, aproximadas, etc.

Dessa forma, na próxima seção deste trabalho, apresentamos a análise final dos resultados e algumas reflexões acerca dos dados obtidos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, discorreremos a respeito do processo de elaboração das questões de AL e descrevemos como cada atividade está estruturada. Logo depois, apresentamos as questões de AL e explicamos como poderiam ser respondidas e como os alunos responderam, em seguida, fizemos uma análise geral das respostas dos alunos e sobre os dados obtidos.

4.1 ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL

Para elaborarmos as atividades de AL, consideramos o que propõem Ohuschi e Paiva (2014), no roteiro de elaboração das atividades de AL, conforme foi citado na seção anterior sobre a metodologia da pesquisa. Além do roteiro de AL, levamos em consideração o que mencionam as autoras, de que é importante que as atividades de reflexão sobre a língua, tenham como base “[...] enunciados concretos (gêneros discursivos), partindo da análise de seu contexto social, para as características do texto e, só, então para sua forma linguística [...]” (OHUSCHI; PAIVA, 2014, p. 191).

Dessa forma, as questões de AL sobre o adjetivo foram elaboradas a partir do gênero conto de fadas e do texto “Cinderela”. Desse modo, desenvolvemos as questões epilinguísticas que abordam o efeito de sentido do elemento gramatical adjetivo. É importante frisar que todas as epilinguísticas partem do texto. Além disso, elaboramos também as metalinguísticas que contemplam a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical adjetivo, estas partem do texto, mas também trazem exemplos que não estão contidos no texto. Essas atividades foram elaboradas com objetivo de que os alunos compreendessem o funcionamento da língua e desenvolvessem sua competência gramatical.

Ademais, nesta subseção buscamos responder o primeiro objetivo específico deste trabalho que é “Elaborar questões de AL a partir do gênero conto de fadas”. A seguir, descrevemos as atividades de AL que foram elaboradas.

A atividade (1) parte do texto e insere uma breve explicação sobre a teoria do recurso gramatical analisado com o intuito de situar o aluno sobre o conceito de adjetivo. Para Ohuschi e Paiva (2014), é importante trazer no contexto da questão um breve conceito teórico da classe gramatical a ser trabalhada, pois dá suporte para que o aluno construa sua resposta.

Além disso, nessa proposta, o conceito do elemento gramatical abordado encontra-se no trecho “O adjetivo é uma palavra que atribui características ao substantivo”. Logo após apresentamos um trecho do conto de fadas. “Era uma vez uma bela jovem chamada Cinderela”.

1) *O adjetivo é uma palavra que atribui características aos substantivos. A partir da leitura do texto Cinderela, percebemos que a palavra “bela” aparece no início do texto “Era uma vez uma “bela” jovem chamada Cinderela”, responda:*

Ademais, essa questão é composta de três itens, (a) (b) e (c), todos epilinguísticos. De acordo com Perfeito (2005, p. 61) as atividades epilinguísticas acontecem no momento de leitura e da análise do “[...] o arranjo textual e das marcas linguísticas-enunciativas, vinculada as condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicação e circulação. [...] no processo de construção de sentidos”. Dessa forma, as questões epilinguísticas abordam o efeito de sentido que o elemento gramatical adjetivo provoca no texto. Assim, contribuem para que o aluno compreenda o gênero conto de fadas.

No item (a), indagamos sobre o uso do adjetivo com o propósito de que o aluno percebesse a intenção do autor ao usar a palavra “bela” para caracterizar e descrever a personagem Cinderela e, dessa forma, pudesse identificar o sentido da palavra no texto. Vejamos abaixo a atividade

a) *Por que o autor usou o adjetivo “bela” ao se referir à Cinderela?*

No item (b), afirmamos que o adjetivo “bela” não está ligado apenas à beleza, desse modo, a questão chama a atenção do discente para outras características da personagem que não estão explícitas no texto.

b) *Além de estar relacionada à beleza, a palavra “bela”, no texto, pode estar relacionada a que outras características de Cinderela?*

Já na letra (c) questionamos o estudante sobre a substituição do adjetivo, se este fosse substituído por outra palavra causaria o mesmo sentido no contexto que estava inserido. Com essa atividade, o aluno é levado a refletir sobre a escolha linguístico-discursiva do autor ao usar esse elemento gramatical.

- c) Na frase "Era uma vez uma bela jovem chamada Cinderela", a palavra "**bela**" poderia ser substituída por outra sem provocar mudança de sentido? Justifique sua resposta.

A segunda questão é também epilinguística, pois propõe que aluno reflita sobre o efeito de sentido do adjetivo dentro do contexto inserido. Essa atividade foi construída com os seguintes elementos: um quadro que especifica os diferentes graus do elemento gramatical abordado; uma breve explicação sobre a função do adjetivo, conforme podemos identificar no contexto da questão "na língua portuguesa, os adjetivos apresentam diferentes graus, que são usados para intensificar as características atribuídas aos seres"; um trecho do texto Cinderela, conforme podemos visualizar "temendo que Cinderela fosse escolhida, pois ela era realmente **muito bela**, a madrasta proibiu Cinderela de ir ao baile".

A atividade questiona o aluno sobre o efeito de sentido que a expressão "muito bela" causa no texto e solicita que o aluno justifique sua resposta. De acordo com Ohuschi e Paiva (2014), é importante que a questão proposta parta do texto que está sendo trabalhado e que propicie a reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção. Assim para exemplificar segue a atividade abaixo.

- 2) Na língua portuguesa, o adjetivo apresenta diferentes graus, que são usados para intensificar as características atribuídas ao seres. Assim temos o grau superlativo absoluto e sintético. Veja o quadro.

Quadro 4: Grau de Adjetivos

Superlativo: quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser isoladamente (superlativo absoluto) ou em relação a um conjunto ao qual pertence (superlativo relativo).			
Superlativo Absoluto		Superlativo Relativo	
Sintético	Analítico	de Superioridade	de Inferioridade
Expressa-se por uma só palavra. Íssimo	Expressa-se com o auxílio de advérbio de intensidade.	o/a + mais + adjetivo + de	o/a + menos + adjetivo + de
Ex: minha filha é altíssima.	Ex: Maria é muito inteligente	Ex: este livro é o mais antigo de minha biblioteca	Ex: Paulo é menos preguiçoso dos três

Fonte: A autora (2019)

Com base no quadro, e no seu conhecimento responda as questões.

Observe o trecho: “Temendo que Cinderela fosse escolhida, pois ela era realmente **muito bela**, a madrasta proibiu Cinderela de ir ao baile”. Neste trecho, o autor usou a expressão “ **muito bela**” ao se referir a Cinderela. Indique a frase em que o adjetivo possui o mesmo valor usado pelo autor do texto.

- a) Cinderela era bonita
- b) Cinderela era belíssima
- c) Cinderela era lindíssima

Há mudança de sentido entre muito bela e belíssima?

Assim, com essas atividades, procuramos auxiliar o aluno a perceber o efeito de sentido que o adjetivo provoca no texto e a importância deste elemento gramatical para a construção do texto estudado.

Após essa descrição sobre as atividades epilinguísticas, apresentamos as atividades metalinguísticas, pois, de acordo com Geraldi (1993), é importante que as atividades epilinguísticas sejam trabalhadas antes das atividades metalinguísticas para que se tenham um resultado efetivo. Assim, seguindo a orientação do autor, trabalhamos em sala de aula primeiro com as questões epilinguísticas e depois com as metalinguísticas.

A atividade 3 é metalinguística e contempla a estrutura e o funcionamento do adjetivo. Com essa atividade, levamos o aluno perceber as diferentes formas de realização do adjetivo.

A questão proposta está organizada da seguinte forma, parte do texto, insere uma breve explicação teórica sobre o adjetivo, conforme podemos visualizar “*na língua portuguesa, o adjetivo, normalmente, concorda em gênero (masc./ fem.) e número (sing./ plural) com o substantivo*”, após isso, traz um trecho do conto de fadas Cinderela, mas também exige conhecimento que está além do texto, que precisa ser aprofundado por meio do estudo de gramática da língua. Nesse sentido, essa atividade requer conhecimento sobre as mudanças morfológicas que o adjetivo pode sofrer, como por exemplo, o adjetivo passa por um processo de flexão para concordar em gênero e número com as palavras as quais se refere.

Assim, a atividade proposta segue o que propõem Ohuschi e Paiva (2014), pois para as autoras é importante que a atividade aborde o efeito de sentido, mas

que também permita discussões sobre o funcionamento do elemento abordado. Portanto, vejamos a questão abaixo.

3) *Na língua portuguesa, o adjetivo, normalmente, concorda em gênero (masc./ fem.) e número (sing./ plural) com o substantivo. Neste sentido, no trecho “ A madrasta da Cinderela, também era viúva e tinha duas filhas muito **feias** e muito **más**, do seu primeiro casamento”, as palavras feias e más estão relacionadas a que palavras no texto? Justifique sua resposta*

A quarta e última questão também é metalinguística, propõe o reconhecimento de que nem todos os adjetivos são variáveis. Há aqueles que não variam em gênero e são nomeados como uniformes. Esta atividade propicia a reflexão sobre a estrutura e funcionamento do adjetivo, contemplando aspectos morfológicos que não estão no texto.

Ademais, essa questão se configura da seguinte forma:

- a. traz uma breve explicação sobre o conceito do elemento gramatical (adjetivo), enfatizando que existem os adjetivos variáveis e invariáveis;
- b. apresenta uma frase como exemplo, para ilustrar os adjetivos invariáveis, com o objetivo de chamar a atenção do aluno e levá-lo a perceber que o elemento gramatical adjetivo se realiza de duas formas como variável e invariável, que vai depender do contexto;
- c. solicita que o aluno explique o que caracteriza os adjetivos invariáveis.

Nesse contexto, as autoras Botelho e Callian (2014, p. 12), apoiadas nas ideias de Franchi (2006), mencionam que a atividade metalinguística é uma

Análise mais sistemática, que se apoia em conceitos e nomenclaturas que descrevem os fenômenos linguísticos, estão mais ligadas a uma reflexão gramatical, permite, assim que os alunos percebam certas regularidades de aspectos da língua e classifique suas características específicas.

Dessa forma, as questões de metalinguísticas propostas proporcionam uma reflexão sobre a função e estrutura do adjetivo.

4) Além de adjetivos que concordam com substantivos, existem outros que permanecem invariáveis quanto ao gênero, ou seja, não mudam permanecem o mesmo tanto para o masculino quanto para o feminino, como em o menino triste e a menina triste.

Feliz

Calmo

Alegre

Fácil

Inteligente

Lindo

Observando a estrutura dos adjetivos na questão acima, o que caracteriza os adjetivos invariáveis?

Feito essa descrição a respeito da construção das questões de AL, apresentamos, a seguir, as respostas elencadas pelos alunos para cada questão proposta.

4.2 AS RESPOSTAS DOS ALUNOS PARA AS QUESTÕES DE AL

Nesta subseção, apresentamos as respostas dos alunos para cada uma das questões de AL, abordamos também como a resposta deveria ser desenvolvida e como os alunos responderam. Além disso, abordamos uma análise geral do diagnóstico obtido e apresentamos uma reflexão acerca das atividades. Esta subseção está relacionada ao segundo objetivo desta pesquisa que é “Analisar de que forma os alunos respondem as questões de AL a partir do gênero conto de fadas”.

A Questão 1 como exposta na seção anterior, encontra-se subdividida em 3 itens: “a”, “b” e “c”. Para tanto, as respostas dos alunos, a cada um desses itens, serão expostas nos Quadros 5, 6 e 7 e em seguida a análise de cada uma delas.

Abaixo se podem verificar as respostas ao primeiro item:

a) Por que o autor usou o adjetivo “bela” ao se referir à Cinderela?

Quadro 5: Respostas dos alunos ao item “a” da atividade 1

Aluno	Respostas
A:	“pela beleza, porque ela era solidária”
B	“porque ele fala era uma vez uma bela jovem chamada Cinderela, porque Cinderela é uma pessoa boa”
C	“bonita”
D	“muito bonita”,
E	“muito bela”
F	“linda”

Fonte: A autora (2019)

Para responder o primeiro item, os alunos poderiam atentar para a pista do comando da questão e relacioná-la ao texto, assim, perceber que o autor usou o adjetivo “bela” para destacar tanto as características físicas como as características interiores da personagem.

Vale ressaltar que das dez amostras analisadas, apenas dois alunos (A e B) conseguiram dar uma resposta satisfatória para a questão. Ao analisá-las se nota que estes alunos além de relacionar a palavra “bela” às características físicas de Cinderela, também conseguiram perceber as características interiores da personagem, isso demonstra que eles compreenderam o texto.

Já os alunos (C, D, E, F) e os demais que não tiveram suas respostas expostas no Quadro 4, também não conseguiram alcançar o objetivo da questão. Os educandos, de um modo geral, só conseguiram relacionar o adjetivo **bela** às características físicas da personagem. Estes alunos não conseguiram perceber que, ao usar esse adjetivo, o autor nos remete a outras características da personagem, que estão relacionadas às personalidades dela (boa, solidária, gentil, etc.), eles só conseguiram decifrar o significado da palavra “bela”.

Vejamos as respostas ao próximo item:

b) Além de estar relacionada à beleza, a palavra “bela”, no texto, pode estar relacionada à que outras características de Cinderela?

Quadro 6: Respostas dos alunos ao item “b” da atividade 1

Aluno	Respostas
A:	“Bonita, humilde e honesta”,

B	“Bondosa e carinhosa”;
C	“Uma linda mulher com um bom coração”; e o
D	“pode ser relacionadas nas características de Cinderela quando ela é em vestidas, poderia usar o bela que ela é uma jovem bonita boa etc.”
E	“bonita e elegante”
F	“bonita e linda”
G	“porque era uma bela jovem”

Fonte: A autora (2019)

Essa atividade traz uma informação importante no contexto da questão, pois afirma que a palavra “bela” no texto além de estar relacionada à beleza física da personagem também destaca outras características de Cinderela. Então, para responder, os alunos poderiam analisar o contexto da questão e com essa informação em mente, ler o texto e perceber a intenção do autor ao utilizar o adjetivo “bela” no texto.

A partir da análise das dez amostras, verificamos que quatro alunos (A, B, C e D) alcançaram o objetivo proposto. Percebemos, que, embora estes alunos tenham relacionado o adjetivo à beleza, eles conseguiram levantar outras características de Cinderela. Possivelmente, o sucesso das respostas provenha do nível de compreensão desses estudantes no momento da leitura, visto que a questão requer um conhecimento mais aprofundado do texto. Além disso, identificamos também que o próprio contexto da questão talvez tenha contribuído para a resposta destes alunos.

Em relação aos discentes E, F, G e os demais que as respostas não foram citadas, eles não tiveram um bom desempenho. Supomos que o insucesso dos estudantes decorra da ausência de uma compreensão mais aprofundada do conto, porque eles não conseguiram analisar que o adjetivo “bela” também destacava as características interiores da personagem. Embora eles tenham levantado outros adjetivos, como, por exemplo, “*formosa e elegante*”, todos se referiram às características físicas e estavam ligados à beleza de Cinderela. No mais, identificamos também que estes mesmos alunos não conseguiram ir além do que estava explícito no texto.

Outro ponto importante é que os educandos poderiam ter relacionado esse texto com outros contos de fadas e perceber que, normalmente, nos contos, as

personagens descritas como “bonita, linda e belíssima” são sempre boas, e as personagens caracterizadas como “feias” são sempre más, como a duas filhas da madrasta.

A seguir vejamos o último item:

c) Na frase "Era uma vez uma bela jovem chamada Cinderela", a palavra "bela" poderia ser substituída por outra sem provocar mudança de sentido? Justifique sua resposta.

Quadro 7: Respostas dos alunos ao item “c” da atividade 1

Aluno	Respostas
A:	“Sim, poderia ser substituída por bonita, em minha opinião, não ocorreria nenhuma mudança”.
B	“Sim, era uma vez uma linda jovem”.
C	“Sim, era uma vez uma linda jovem, porque essa palavra pode ser trocada sem provocar diferença”.
D	“Sim, porque se substituir a palavra por bonita seria o mesmo significado”.
E	“Poderia ser substituída por linda, porque bela está relacionada à linda, como se fosse sinônimo”.

Fonte: A autora (2019)

Na resolução dessa atividade, o aluno teria que analisar se o adjetivo em destaque poderia ser substituído por outro, sem causar mudança no sentido do texto, e, depois justificar sua resposta. De modo geral, os alunos trocaram a palavra “bela” por linda e bonita. Além disso, das dez amostras analisadas, apenas seis alunos justificaram suas respostas.

A partir das respostas no Quadro 7, podemos constatar que os educandos não conseguiram analisar que a palavra escolhida pelo autor, ao ser trocada por outra, alteraria o sentido do texto. Conforme foi visto, o adjetivo “bela” não retrata apenas a beleza da personagem Cinderela, mas também aos aspectos de sua personalidade. No entanto, se o adjetivo fosse trocado por linda ou bonita, iria se referir apenas à beleza física da personagem.

A continuidade, apresentamos a atividade de número 2 juntamente com o Quadro 4 que especifica o grau dos adjetivos. Como já explicado, a atividade é composta por dois questionamentos.

2) Na língua portuguesa, os adjetivos apresentam diferentes graus, que são usados para intensificar as características atribuídas ao seres. Assim temos o grau superlativo absoluto e sintético. Veja o quadro.

Quadro 8: Grau de Adjetivos

Superlativo: quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser isoladamente (superlativo absoluto) ou em relação a um conjunto ao qual pertence (superlativo relativo).			
Superlativo Absoluto		Superlativo Relativo	
Sintético	Analítico	de Superioridade	de Inferioridade
Expressa-se por uma só palavra. Íssimo	Expressa-se com o auxílio de advérbio de intensidade.	o/a + mais + adjetivo + de	o/a + menos + adjetivo + de
Ex: minha filha é altíssima.	Ex: Maria é muito inteligente	Ex: este livro é o mais antigo de minha biblioteca	Ex: Paulo é menos preguiçoso dos três

Fonte: A autora (2019)

Com base no quadro, e no seu conhecimento responda as questões.

Observe o trecho: “Temendo que Cinderela fosse escolhida, pois ela era realmente **muito bela**, a madrasta proibiu Cinderela de ir ao baile”. Neste trecho, o autor usou a expressão “**muito bela**” ao se referir a Cinderela. Indique a frase em que o adjetivo possui o mesmo valor usado pelo autor do texto.

- a) Cinderela era bonita
- b) Cinderela era belíssima
- c) Cinderela era lindíssima

Há mudança de sentido entre muito bela e belíssima?

Na resolução do primeiro questionamento, os estudantes poderiam identificar **muito bela** e **belíssima** como similares já que indicam intensidade. Então, dentre as três alternativas, a correta seria a letra “b”.

Já em relação ao segundo questionamento, os estudantes poderiam atentar para as informações contidas no quadro e relacioná-las ao texto. Desse modo, perceberiam que o autor usou o advérbio **muito** antes do adjetivo **bela** com o intuito de destacar a beleza de Cinderela. Mas, se ele tivesse utilizado a palavra **belíssima**,

não teria o mesmo sentido dentro do contexto, pois o acréscimo do sufixo **-íssimo** na palavra intensificaria ainda mais a beleza da personagem. Das dez amostras analisadas, todos os estudantes marcaram a alternativa “b”. Mas com relação ao segundo questionamento, as respostas foram variadas.

Vejamos suas respostas no Quadro 8 abaixo:

Quadro 9: Respostas dos alunos ao segundo questionamento da atividade 2

Aluno	Respostas
A:	“Não há mudança de sentido, porque muito bela quer dizer belíssima e não precisa usar duas palavras”
B	“Muito bela e belíssima tem o mesmo sentido”
C	“Não, porque belíssima poderia entrar no lugar de muito bela, pois tem o mesmo sentido”

Fonte: A autora (2019)

Ao fazermos análise das respostas, do primeiro questionamento, percebemos que todos os alunos marcaram a letra “b”, que era a opção correta. Dessa forma os estudantes conseguiram perceber que as palavras apresentavam a mesma função. Já em relação ao segundo questionamento, os alunos não conseguiram identificar a diferença de sentido que havia entre **muito bela** e **belíssima**, uma vez que eles disseram que as duas palavras tinham o mesmo sentido.

Talvez, a não percepção dos educandos sobre a diferença de significado entre as palavras, provenha da ausência de entendimento detalhado do texto, e de conhecimento especializado sobre a gramática da língua que possibilite o aluno compreender e diferenciar que duas palavras podem apresentar a mesma função, mas se diferenciarem no aspecto semântico. Nesse caso, **muito** está intensificando a palavra **bela**. O sufixo **-íssimo** também se agrega a estrutura da palavra com a função de intensificar, porém, as duas palavras **muito bela** e **belíssima** não apresentam o mesmo efeito de sentido, pois o grau do superlativo sintético é maior do que o grau do superlativo analítico.

A seguir, apresentamos a atividade três e logo a baixo, inserimos o Quadro 9 com as respostas dos alunos.

3) Na língua portuguesa, o adjetivo, normalmente, concorda em gênero (masc./fem.) e número (sing./plural) com o substantivo. Neste sentido, no trecho “ A madrasta da Cinderela, também era viúva e tinha duas filhas muito **feias** e muito **más**, do seu primeiro casamento”, as palavras **feias** e **más** estão relacionadas a que palavras no texto? Justifique sua resposta.

Para que o discente pudesse responder essa atividade, ele poderia atentar para o breve conceito teórico descrito no comando da questão. Além disso, teria que ter conhecimento sobre o processo de flexão dos adjetivos, levando em consideração a gramática da língua. Assim, ele chegaria à resposta de que os adjetivos **feias** e **más** estão concordando com o substantivo **filhas** em gênero (**feminino**) em número (**plural**). Vejamos no quadro abaixo as respostas dos alunos

Quadro 10: Respostas dos alunos em relação à atividade 3

Aluno	Resposta
A:	“Feias e más estão relacionadas às duas filhas da madrasta”
B	“referem-se às duas filhas da madrasta, porque maltratavam Cinderela”
C	“A palavra muito feia e más está relacionada a duas irmãs”
D	“A palavra feia e a palavra má está relacionada que ela era muito ruim e muito malvada”
E	“Feia e má, porque com (s) está no plural e só o substantivo sem o (s) é singular está relacionada a madrasta e suas filhas, porque elas são feias e más”.

Fonte: A autora (2019)

Conforme podemos observar no quadro acima, apenas o Aluno E conseguiu apresentar uma resposta diferente. A resposta desse aluno foi a que mais se aproximou do que exigia a atividade proposta. Ao fazermos análise, notamos que, apesar da dificuldade na escrita, ele conseguiu perceber que os adjetivos **feias** e **más** estavam concordando com o substantivo **filhas**. Entretanto, consideramos a resposta do aluno parcialmente correta, visto que ele não apontou que os adjetivos também concordavam com o substantivo em gênero, nesse caso feminino.

Já em relação aos alunos A, B, C, D, e os demais que as resposta não foram colocadas no quadro, eles conseguiram identificar que as palavras **feias** e **más** estavam se referindo às duas filhas da madrasta, mas não souberam explicar que os adjetivos estavam concordando em gênero (feminino) e em número (plural) com o substantivo **filhas**. Desse modo, percebemos que, ao responder as atividades, os alunos se prendem às informações que estão no comando da questão e as informações explícitas no texto. Ademais, percebemos também que os alunos responderam essa atividade como se fosse uma questão de leitura de nível literal, que vai ao texto e identifica a resposta.

Além disso, possivelmente esses estudantes não conseguiram dar uma resposta satisfatória, por falta de conhecimento aprofundado sobre o elemento gramatical trabalhado (adjetivo), visto que essa atividade exige esse conhecimento. Portanto, das dez amostras analisadas apenas um aluno (E) conseguiu dar uma resposta parcialmente correta.

Por último, apresentamos a atividade 4 e, logo a baixo, inserimos o quadro 10 com as respostas dos alunos.

4) Além de adjetivos que concordam com substantivos, existem outros que permanecem invariáveis quanto ao gênero, ou seja, não mudam permanecem o mesmo tanto para o masculino quanto para o feminino, como em o menino triste e a menina triste.

Feliz

Calmo

Alegre

Fácil

Inteligente

Lindo

Observando a estrutura dos adjetivos na questão acima, o que caracteriza os adjetivos invariáveis?

Para responder essa atividade e chegar a uma possível resposta adequada, o estudante precisava atentar para a terminação das palavras **feliz**, **alegre**, **fácil** e **inteligente** e perceber que as palavras terminadas em **Z**, **L** e **E** não variam em gênero, porque são uniformes e possuem uma única forma para o masculino e

feminino. Além disso, os estudantes precisavam ter conhecimento que existem os adjetivos variáveis e os invariáveis. Vejamos as respostas dos alunos no quadro abaixo,

Quadro 11: Respostas dos alunos em relação à atividade 4

Aluno	Resposta
A:	“Feliz, inteligente, fácil e alegre, porque eles não variam”
B	“feliz, inteligente, fácil, alegre, porque feliz termina com a letra Z, inteligente termina com a letra É e fácil termina com a letra L”
C	“Feliz, alegre, inteligente, fácil, porque as palavras calmo e lindo podem ser mudadas”
D	“inteligente fácil, feliz e alegre”

Fonte: A autora (2019)

Ao analisarmos as respostas, percebemos que das dez amostras analisadas apenas o aluno B conseguiu apresentar uma resposta satisfatória. Conforme notamos na resposta, ele conseguiu apontar e explicar que os adjetivos “alegre, fácil e inteligente” são invariáveis, pois possuem uma única forma para o masculino e feminino e que o final das palavras influencia nessa característica.

Já os alunos C e D, e outros que não tiveram a resposta inserida no quadro, não tiveram a mesma percepção do final das palavras, apesar de terem apontado os adjetivos invariáveis, pois não conseguiram explicar o que os caracterizavam. Possivelmente, estes alunos não tinham conhecimento aprofundado sobre a classe gramatical adjetivo, visto que essa atividade exige conhecimento específico sobre essa classe gramatical.

Dessa forma, as questões 3 e 4 abordaram a função do adjetivo e suas diversas formas de realização, pois na terceira questão este se realiza como variável concordando em gênero e número com o substantivo que se refere. Já na quarta questão, o adjetivo se realiza como invariável, porque possui uma única forma para o masculino e feminino.

Feito essas considerações sobre as respostas dos alunos para as questões de AL, abordamos a seguir, uma análise geral dos dados.

4.3 ANÁLISE GERAL DAS RESPOSTAS E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES DE AL

De modo geral, foi possível perceber, na realização deste trabalho, que os estudantes demonstraram muita dificuldade para responder as atividades de AL. Conforme comentamos a seguir.

Como, por exemplo, a primeira atividade era composta por três itens: (a), (b) e (c), todos epilinguísticos.

O item (a), apenas dois alunos conseguiram dar uma resposta satisfatória. Já os demais discentes não conseguiram alcançar o objetivo da questão. Essa atividade exigia compreensão total do texto.

No item (b), alguns estudantes conseguiram responder, outros não, das dez respostas analisadas, quatro alunos alcançaram o objetivo proposto, visto que esses notaram que o adjetivo **bela**, além de estar relacionado à beleza física de Cinderela, também revelava que Cinderela era uma pessoa boa, solidária etc. Acreditamos que o próprio comando da questão tenha contribuído para que estes alunos chegassem a essa resposta.

Já os demais estudantes não conseguiram dar uma resposta adequada, pois embora tenham levantado outros adjetivos, todos estavam relacionados às características físicas da personagem. Esta atividade também exigia compreensão global do texto.

Já no item (c), os educandos não conseguiram alcançar o objetivo proposto, pois das dez amostras analisadas, nenhum aluno conseguiu responder efetivamente essa atividade.

A segunda atividade também era epilinguística. Ao analisarmos as respostas, identificamos que das dez amostras analisadas, nenhum discente conseguiu dar uma resposta efetiva. Eles não conseguiram perceber a diferença de sentido que havia entre **muito bela** e **belíssima**, pois o grau do superlativo sintético é maior do que o grau do superlativo analítico. É importante mencionar que dois alunos conseguiram identificar o adjetivo analítico e o adjetivo superlativo sintético, mas não conseguiram explicar a diferença entre os dois.

Além disso, notamos também que a falta de percepção dos educandos sobre a diferença de significado entre as palavras, possivelmente decorra da ausência de entendimento detalhado do texto e de conhecimento específico sobre a classe

gramatical adjetivo. Visto que para responder essa atividade era necessário ter essas habilidades.

Assim, ficou evidente que a maioria dos alunos não conseguiu responder as questões que exigiam compreensão aprofundada e produção de sentido, isto é, as que requeriam que os alunos percebessem a importância do uso do elemento gramatical adjetivo para a construção do sentido do texto. Isso demonstra problemas de leitura, sobretudo de compreensão do texto, pois estes são mecanismos necessários para a resolução desse tipo de exercício.

Essa dificuldade na leitura pôde ser observada, durante a aplicação das atividades em sala de aula, quando percebemos que muitos alunos demonstravam problemas de compreensão e interpretação textual. Alguns tinham dificuldades até mesmo em compreender o comando das questões propostas. Quando percebíamos as dificuldades, líamos juntos com os alunos o comando das atividades com o objetivo de ajudá-los a compreender o comando de cada questão.

Em relação aos exercícios 3 e 4 de caráter metalinguístico, a turma não teve um bom desempenho na resolução das atividades. No momento da aplicação, percebemos que, de modo geral, a turma demonstrava dificuldade na resolução dessas atividades, levavam bastante tempo para resolver. Além disso, eles não conseguiam refletir sobre as regras gramaticais que regem a classe do adjetivo.

Para a questão 3, das dez amostras analisadas, apenas um aluno conseguiu dar uma resposta parcialmente correta, pois este aluno conseguiu perceber que os adjetivos **feias** e **más** estavam concordando em número (plural) com o substantivo filhas, mas ele não mencionou que as palavras também concordavam em gênero (feminino).

Já em relação aos demais discentes, eles perceberam que existia uma relação entre as palavras destacadas **filhas**, **feias** e **más**, porém não deram uma resposta adequada, pois não souberam dizer que o substantivo **filhas** estava concordando em gênero (feminino) e em número (plural) com os adjetivos feias e más. Além disso, identificamos também que os alunos se prendem às informações que estão no comando da questão e às informações que estão explícitas no texto.

Já na questão 4, das dez amostras analisadas, apenas um aluno deu uma resposta adequada, pois conseguiu explicar que os adjetivos não variavam em gênero e que a terminação das palavras os caracterizavam como invariáveis. Em

relação aos demais alunos todos conseguiram apontar os adjetivos que não variavam, por exemplo, “feliz, alegre, fácil, e inteligente”, mas, não souberam explicar que era a terminação das palavras que os caracterizavam como uniforme.

Possivelmente a dificuldade dos alunos para responder as questões de AL provenha de uma prática de ensino que segundo Perfeito (2005, p. 29) “ênfatiza a gramática teórica normativa de conceituar, classificar, para, sobretudo entender e seguir as prescrições”. Trata-se de um ensino descontextualizado que prioriza os exercícios mecânicos e repetitivos, de classificar, sublinhar e identificar determinado elemento gramatical.

Um ensino que usa o texto como pretexto para o estudo da gramática normativa e prescritiva se caracteriza como

(...) uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais de comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. (ANTUNES, 2003, p. 31-33)

Acreditamos ser de suma importância o estudo de nomenclaturas e regras gramaticais, pois sabemos que toda língua é formada por esses elementos, mas defendemos que é necessária a adoção de uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno a compreensão e o funcionamento da língua a partir de um contexto e não de forma isolada. Dando condições para que ele saiba elencar estratégias e desenvolver habilidades de selecionar suas próprias escolhas linguísticas e adequá-las às mais diversas situações comunicativas.

Assim, entendemos AL como uma metodologia que contribui para o desenvolvimento da capacidade linguística-discursiva e gramatical do aluno, visto que é uma metodologia de ensino que promove o estudo total do texto e não apenas partes isoladas, pois com a AL é possível trabalhar com a leitura, com a gramática e com a escrita. Uma vez que, por meio das questões epilinguísticas, trabalha-se o efeito de sentido que cada recurso-linguístico-discursivo produz no texto, contribuindo assim para a compreensão do texto e domínio do gênero trabalhado.

Já com as metalinguísticas trabalha-se o conteúdo de gramática, promovendo o estudo da estrutura e funcionamento de determinado elemento gramatical a partir de um contexto. Assim as metalinguísticas dão condições para que o aluno compreenda “por exemplo, o que é um verbo, um adjetivo e de que maneira essas categorias gramaticais funcionam e caracterizam os textos dos gêneros a serem

estudados”. (RITTER, 2010, p. 90). Dessa forma, estas contribuem para o desenvolvimento da competência gramatical do aluno.

Feitas essas considerações sobre análise dos dados, passamos para a próxima seção desse trabalho que é as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos da importância de se trabalhar com a AL no âmbito escolar, porém a prática de AL, na sala de aula, ainda se revela como um grande desafio para os educadores, apesar de vários estudos já desenvolvidos para auxiliar o professor nesse processo, assim como esclarecido por Ohuschi e Paiva (2014), Ritter (2010), entre outros.

Esse desafio foi sentido por nós no processo de elaboração das nossas questões de AL, pois tivemos que reformular várias vezes a mesma atividade, já que, no momento que as construíamos, sempre nos reportávamos ao modelo tradicional de exercícios de gramática, do tipo, classificar sublinhar, identificar a classe gramatical eleita.

De fato, elaborar questões de AL requer tempo e dedicação, pois não basta apenas decorar conceitos e regras da gramática da Língua, é preciso muito mais do que isso. Para elaborar e responder questões desse tipo exige-se habilidades e conhecimentos específicos sobre a língua. É necessário saber as regras da gramática, porém é preciso refletir sobre elas para poder usá-las de forma consciente. Talvez esse seja o motivo pelo qual muitos professores ainda usam exercícios mecânicos para o ensino da gramática no contexto de sala de aula.

Nas disciplinas de Estágio no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, do curso de Letras Língua Portuguesa, se pôde constatar que muitos educadores assumiam, nas suas práticas, as duas primeiras concepções de linguagem: como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Compreendemos que não é nada fácil para os professores e os alunos saírem do que já estão habituados a realizar e migrar para uma concepção de linguagem que proporciona novos desafios. Nesse sentido, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino”. (GERALDI, 2004, p. 45).

De fato trabalhar com a leitura, escrita e gramática com base na concepção de linguagem como interação, requer maior compromisso de todos aqueles que têm responsabilidade para com o ensino. Percebemos isso no decorrer da implementação da SD junto à turma do 6º ano, pois tivemos que adaptar a SD conto de fadas de acordo com a necessidade dos alunos da turma. Diante disso, podemos afirmar que todas as etapas de aplicação exigiram muito esforço de todos nós.

Diante disso, aceitamos o desafio de elaborar questões de AL a partir do gênero conto de fadas e aplicar em uma escola pública, localizada no município de Castanhal. Dessa forma, buscamos responder a pergunta de pesquisa “Por que os alunos do ensino fundamental apresentam dificuldades em responder questões de caráter reflexivo acerca da gramática da língua portuguesa?”. Esta pergunta foi o pontapé inicial para o desenvolvimento desse trabalho. Nesse sentido, traçamos como objetivo geral refletir sobre a análise linguística a partir do gênero discursivo Conto de Fadas de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Para alcançá-lo fez-se necessário os objetivos específicos que foram: elaborar questões de AL a partir do gênero conto de fadas; e analisar de que forma os alunos respondem a questões de AL a partir do gênero contos de fadas.

Em relação ao primeiro objetivo específico "Elaborar questões de AL a partir do gênero conto de fadas". Desse modo, para respondermos esse objetivo elaboramos o total de quatro questões de AL: duas epilinguísticas que contemplam o efeito de sentido do elemento gramatical adjetivo e duas metalinguísticas que contemplam a estrutura e funcionamento do adjetivo, sendo que todas estas foram desenvolvidas com base no roteiro de elaboração de AL desenvolvido por Ohuschi e Paiva (2014) e a partir do gênero conto de fadas e do texto Cinderela.

Quanto ao segundo objetivo específico "Analisar de que forma os alunos respondem a questões de AL a partir do gênero contos de fadas". Constatamos que os estudantes da turma do 6º ano tiveram muita dificuldade para responder as questões de caráter reflexivo acerca da Língua.

Em relação às atividades epilinguísticas que abordavam o efeito de sentido do elemento gramatical adjetivo, chegamos aos seguintes resultados; 1) os alunos do 6º ano do ensino fundamental tiveram muita dificuldade para responder as questões que exigiam compressão global do texto. 2) eles demonstraram problemas de leitura como compreensão e interpretação de textos que são habilidades necessárias para responder esse tipo de atividade. 3) grande parte dos alunos não conseguiu elaborar uma resposta contextualizada.

Em relação às atividades Metalinguísticas que abordavam a estrutura e o funcionamento do adjetivo, identificamos que, na questão 3, apenas um aluno conseguiu dar uma resposta parcialmente adequada. É importante ressaltar que todos os estudantes conseguiram perceber que os adjetivos **feias** e **más** estavam

relacionados ao substantivo filhas, porém eles não conseguiram explicar que estavam estabelecendo uma relação de concordância. Já na questão 4, das dez amostras analisadas, apenas um aluno apresentou uma resposta adequada.

Dessa forma, chegamos aos resultados das questões Metalinguísticas que aponta para o fato de que a maioria dos estudantes: 1) apresenta dificuldade para responder as atividades metalinguísticas; 2) só consegue perceber o que está explícito no texto; 3) responde as atividades como se fosse uma questão de leitura de nível literal que vai ao texto e busca a resposta; 4) prende-se ao que está contido no contexto da atividade; 5) consegue perceber alguns fenômenos linguísticos, mas não consegue explicar; 6) demonstra dificuldades em refletir sobre as regras gramaticais que regem a classe dos adjetivos; e 7) demonstra falta de conhecimento específico sobre o adjetivo.

Apesar das dificuldades que tivemos para elaborar as questões de AL, acreditamos que o resultado dessa pesquisa foi satisfatório, pois conseguimos alcançar os desafios propostos, de elaborar as questões e aplicar junto da turma do 6º ano. Conseguimos também identificar de que forma os alunos respondem as atividades de caráter reflexivo acerca da língua. Ademais, este trabalho foi de muita aprendizagem para nós como futuros professores, pois tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade de uma sala de aula e de colocar em prática as teorias aprendidas no decorrer do curso de Letras Língua Portuguesa.

Além disso, com a realização deste trabalho, percebemos que as atividades de AL podem contribuir para que o aluno compreenda o funcionamento da língua e desenvolva sua capacidade discursiva e sua competência gramatical. Entretanto, compreendemos que ainda há muito a ser feito, para conseguirmos chegar à educação que queremos. Almejamos um ensino que contribua para a formação de alunos críticos, bons leitores e escritores de textos.

Desse modo, sugerimos que outros professores realizem pesquisas futuras para dar continuidade a trabalhos como este, pois, conforme salienta Geraldi “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...), aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido” (GERALDI, 2002, p. 64).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABREU, I. D.; OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. **Projeto de Pesquisa Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem**. Universidade Federal do Pará: 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas, SP: Papires, 1995. (Série Prática pedagógica)
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182
- BEBE ATUAL. **Histórias e Contos: Cinderela**. s/d .Disponível em <http://bebeatual.com/historias-cinderela_61> Acesso em 15 mai. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris, 1945. O professor pesquisador: **Introdução á pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (estratégias de ensino).
- BOTELHO, L. S; CALLIAN. A análise linguística e o ensino de língua portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência discursiva. **Rev. Educação em Destaque**, v.5, n.1, p.1-21, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, K. S. B. **A prática de análise Linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro de língua portuguesa**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: Influência no trato da língua e da linguagem. **Rev. Encontros de Vista**, v.8, p. 89-103.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITROCK, M.C. **La investigación de la enseñanza, II – Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1988. p. 203-247:

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G. Concepções de Linguagem e o Ensino da Escrita em Língua Materna. In: Adriana Capuchinho Carvalho; Carlos Roberto Ludwig; Daniella Corcioli Azevedo Rocha (Org.). **Linguagem, ensino e Formação de Professores**. 1 ed. North Charleston: Amazon Digital Services Inc./KDP, 2014, v. 1, p. 5-25

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____. **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39- 46.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOULA, L. D. **Análise linguística em benefício da leitura: Uma proposta Para o estudo do adjetivo**. 2007. 100f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grand, Campina Grande, 2007.

LUDKÉ, M; ANDRÉ, M. E. D. A; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEGASSI, R.J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá- PR: EDUEM, 2005.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R; GRECO, E. A; GUIMARÃES, B. (Ogs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, EDUEM, 2010a, p. 75-102.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org). **Leitura e ensino**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2010b.

OHUSCHI, M. C. G.; OLIVEIRA, N. L.; LUPPI, S. E. Abordagens metodológicas dos conceitos Bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. In: I CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá. **Anais do I CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Atividades de Análise Linguística: Questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. In: III CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. **Anais do III CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica - Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**, v.1, ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75. (Coleção Formação de professores EAD, n. 18).

PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção**. Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RITTER, L. C. B. Análise linguística no ensino fundamental. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R.J. (Orgs.). **Escrita e ensino**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 87-112 (Coleção Formação de Professores EAD, n. 42).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997, v.1, p.75-79.

SILVA, R. **Análise Gramatical 'versus' análise linguística**. Linguagem. São Paulo, 2012.

SILVA, S. Profirio da. Didática do ensino da língua: Concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1: 63-82, jul./dez. 2012.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p.53-60.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Maringá: Acta Scientiarum, v. 21, 1999. p. 79-88

APÊNDICE A: ATIVIDADES APLICADAS AOS ALUNOS DO 6º ANO

Leia o texto

CINDERELA

ERA UMA VEZ uma bela jovem chamada Cinderela que vivia com o seu pai, um comerciante viúvo e muito rico. Cinderela perdera a mãe ainda criança e o seu pai, pensando que Cinderela precisava de uma nova mãe, decidiu casar-se novamente. A madrasta da Cinderela, também era viúva e tinha duas filhas muito feias e muito más, do seu primeiro casamento.

Como o pai de Cinderela viajava muito, a madrasta malvada e as suas novas irmãs obrigavam a Cinderela, na ausência do pai, a fazer todos os trabalhos domésticos, fazendo troça dela sempre que podiam, e fingindo-se muito amigas na presença do pai.

Quando o pai de Cinderela morreu, por ordem da madrasta, Cinderela passou a dormir no sótão e a vestir-se de farrapos. Cinderela nada mais tinha que o seu pobre quarto e os seus amigos animais que habitavam na floresta.

Um certo dia foi anunciado naquele reino que o Rei iria dar um baile no castelo, para que o seu filho, um jovem e belo príncipe, pudesse escolher entre todas as jovens do reino, aquela que seria sua esposa. Temendo que Cinderela fosse escolhida pois ela era realmente muito bela, a madrasta proibiu Cinderela de ir ao baile, argumentando não ter roupas adequadas para a vestir, enquanto suas irmãs experimentavam vestidos luxuosos para a festa.

Cinderela como era muito habilidosa, decidiu fazer o seu próprio vestido, com ajuda dos seus amiguinhos da floresta. No final estava satisfeita pois tinha conseguido fazer um bonito vestido. Mas, na noite do baile, a madrasta e as suas filhas descobriram o vestido e rasgaram-no em mil pedaços!

Desolada, Cinderela foi para o seu quarto a chorar. Sentada à janela, lamentava-se:

- Como sou infeliz! Não tenho nem tecido nem tempo para fazer um novo vestido...

Nesse mesmo momento, apareceu a sua fada madrinha que lhe disse:

- Não chores mais Cinderela, pois com a minha varinha mágica transformarei esta abóbora num coche puxado por quatro lindos cavalos brancos e destes panos velhos farei o mais formoso dos vestidos!

E então, Cinderela apareceu vestida com um sumptuoso vestido azul e uns delicados sapatinhos de cristal; ao seu lado encontrava-se uma luxuosa carruagem dourada e um cocheiro muito bem vestido que gentilmente, lhe abria a porta.

Cinderela feliz da vida, entrou na carruagem, mas não sem antes ouvir as recomendações da fada madrinha:

- O encantamento terminará à meia-noite por isso terás de voltar a casa antes da última badalada, pois tudo voltará a ser o que era.

A jovem menina acenou que sim à fada com a cabeça, e partiu em direção ao castelo.

Quando entrou no salão, Cinderela estava tão bela que a madrasta e as suas irmãs, apesar de acharem aquele rosto familiar, não conseguiram reconhecê-la.



O príncipe, que não tinha demonstrado até então qualquer interesse pelas meninas que se encontravam na festa, mal viu Cinderela, apaixonou-se perdidamente por ela.



Cinderela e o príncipe dançaram a noite inteira até que o relógio do castelo começou a tocar as doze badaladas. Cinderela ao ouvir o relógio, fugiu correndo pela escadaria que levava até aos jardins, mas no caminho, deixou ficar um dos seus sapatos de cristal.

O príncipe desolado, apanhou o sapato e, no dia seguinte ordenou aos criados do palácio que procurassem por todo o reino a dona daquele pequeno e delicado sapato de cristal.

Os criados foram percorrendo todas as casas e experimentando o sapato em cada uma das jovens. Quando chegaram a casa da Cinderela, a madrasta só chamou as suas duas filhas e ordenou ao criado que lhes colocasse o sapato. Por muito que se esforçassem o sapato não serviu a nenhuma das irmãs.

Foi então que Cinderela surgiu na sala, e o criado insistiu em calçar-lhe o sapato. Este entrou sem dificuldade alguma. A madrasta e as suas duas filhas nem queriam acreditar!

O príncipe, sabendo do sucedido, veio imediatamente buscar a Cinderela, montado no seu cavalo branco e levou-a para o castelo, onde a apresentou ao rei e à rainha. Poucos dias depois, casaram-se numa linda festa, e foram felizes para sempre.

<http://bebeatual.com/historias-cinderela_61> Acesso em 15 mai. 2019.

- 1) O adjetivo é uma palavra que atribui características aos substantivos. A partir da leitura do texto Cinderela, percebemos que a palavra “**bela**” aparece no início do texto “Era uma vez uma “**bela**” jovem chamada Cinderela”, responda:
 - a) Por que o autor usou o adjetivo “**bela**” ao se referir à Cinderela?
 - b) Além de estar relacionada à beleza, a palavra “**bela**”, no texto, pode estar relacionada a que outras características de Cinderela?
 - c) Na frase "Era uma vez uma bela jovem chamada Cinderela", a palavra “bela” poderia ser substituída por outra sem provocar mudança de sentido? Justifique sua resposta.
- 2) Na língua portuguesa, os adjetivos apresentam diferentes graus, que são usados para intensificar as características atribuídas ao seres. Assim temos o grau superlativo absoluto e sintético. Veja o quadro.

Quadro: Grau de Adjetivos

Superlativo: quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser isoladamente (superlativo absoluto) ou em relação a um conjunto ao qual pertence (superlativo relativo).			
Superlativo Absoluto		Superlativo Relativo	
Sintético	Analítico	de Superioridade	de Inferioridade
Expressa-se por uma só palavra. Íssimo	Expressa-se com o auxílio de advérbio de intensidade.	o/a + mais + adjetivo + de	o/a + menos + adjetivo + de
Ex: minha filha é altíssima .	Ex: Maria é muito inteligente	Ex: este livro é o mais antigo de minha biblioteca	Ex: Paulo é menos preguiçoso dos três

Fonte: A autora (2019)

Com base no quadro, e no seu conhecimento responda as questões.

Observe o trecho: “Temendo que Cinderela fosse escolhida, pois ela era realmente **muito bela**, a madrasta proibiu Cinderela de ir ao baile”. Neste trecho, o autor usou a expressão “**muito bela**” ao se referir a Cinderela. Indique a frase em que o adjetivo possui o mesmo valor usado pelo autor do texto.

- a) Cinderela era bonita
- b) Cinderela era **belíssima**
- c) Cinderela era **lindíssima**

Há mudança de sentido entre **muito bela** e **belíssima**? Explique

- 3) Na língua portuguesa, o adjetivo, normalmente, concorda em gênero (masc./fem.) e número (sing./ plural) com o substantivo. Neste sentido, no trecho “A madrasta da Cinderela, também era viúva e tinha duas filhas muito **feias** e muito **más**, do seu primeiro casamento,” as palavras feias e más estão relacionadas a que palavras no texto? Justifique.
- 4) Além de adjetivos que concordam com substantivos, existem outros que permanecem invariáveis quanto ao gênero, ou seja, não mudam permanecem o mesmo tanto para o masculino quanto para o feminino, como em o menino triste e a menina triste.

Feliz

Calmo

Alegre

Fácil

Inteligente

Lindo

Observando a estrutura dos adjetivos na questão acima, o que caracteriza os adjetivos invariáveis?