

Ana Sílvia Moço Aparício

# **A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO PRIMEIRO GRAU NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

1999



5009167



---

Profa. Dra. Inês Signorini - Orientadora

---

Profa. Dra. Ângela Bustos Kleiman

---

Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

---

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Ana Sílvia Macedo  
Aparecida

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
20 / 04 / 99.

Dra. INÊS SIGNORINI

*Aos meus pais, pela minha existência e pelo apoio de sempre;  
Aos meus dois irmãos e à minha irmã, pela vida compartilhada;  
Ao Cristiano, pelo que significa em minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Inês Signorini, pela confiança e pelo empenho permanente na orientação deste trabalho.

Às professoras Angela Kleiman e Raquel S. Fiad, pelas sugestões valiosas feitas durante o exame de qualificação.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos amigos Edimilson e Regina, pelas leituras de meu trabalho e pelas conversas nos momentos bons e ruins.

À Direção, aos professores do Departamento de Letras e aos funcionários da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis, pelo apoio, em especial ao atual Diretor, o Prof. Dr. José Fulanete de Nadai que sempre me incentivou e colaborou na trajetória deste trabalho.

Aos Delegados de Ensino da DE de Penápolis: Francisco Antônio Sapateiro Filho, Osmar de Almeida, Sandra Brandão de Arruda Geraldes e Alba Maria Ferreira Rossi que sempre confiaram em meu trabalho na monitoria.

Aos professores informantes que permitiram a gravação de suas aulas.

Ao Lobão e à Cristina, amigos de todas as horas, pelo carinho e hospitalidade que sempre me dispensaram desde que cheguei em Campinas.

À Ana Maria, acima de tudo, pela amizade verdadeira.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	09
<b>Capítulo I - Descrição da base de dados e caracterização dos informantes</b> .....	15
1 - Os Documentos Institucionais.....	15
1.1 - A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau.....	17
1.2 - Os textos de apoio à PCLP.....	25
1.3 - Os planos de ensino do Curso de Licenciatura em Letras de 1987 a 1997.....	32
1.4 - Os programas das OTs da DE de Penápolis de 1987 a 1997.....	44
2 - As informações sobre os professores informantes da pesquisa.....	51
3 - Os dados audiogravados.....	58
<b>Capítulo II - A problematização do conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática no primeiro grau</b> .....	61
1 - Nos documentos institucionais.....	63
1.1 - Na PCLP e nos textos de apoio à PCLP.....	63
1.2 - Nos planos de ensino do Curso de Licenciatura em Letras.....	87
1.3 - Nos programas das OTs da DE.....	89
<b>Capítulo III - As “traduções metodológicas” da proposta de renovação do ensino de gramática no primeiro grau</b> .....	93
1 - Nos textos de apoio à PCLP escritos por lingüistas.....	94
1.1 - As imagens do professor.....	94
1.2 - As propostas metodológicas.....	98
2 - Nos textos de apoio à PCLP escritos pela Equipe Técnica da CENP.....	105

3 - As aulas de gramática e os depoimentos dos professores.....	118
3.1 - O desenvolvimento da aula de língua portuguesa.....	118
3.2 - A aula de gramática.....	123
3.3 - Os depoimentos dos professores.....	139
<b>Capítulo IV - Conclusão .....</b>	<b>145</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>152</b>
1 - Publicações da SEE-SP analisadas.....	152
2 - Outros.....	153

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o impacto da proposta paulista de renovação do ensino de gramática na aula e no discurso de professores de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries da rede estadual de uma pequena cidade do interior paulista.

Para desenvolver essa reflexão, descrevemos e analisamos o conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática pelas diferentes instâncias que se incumbiram de divulgar as novas propostas de mudança. Analisamos também aulas e depoimentos de 20 professores que participaram nos últimos dez anos desse processo de divulgação e implementação da nova proposta curricular de ensino de língua portuguesa.

Essa análise nos possibilitou verificar que a proposta de renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo, a partir de críticas à tradição gramatical e escolar, apresenta diferentes perspectivas para esse ensino vindas da chamada Linguística funcional. Além disso, verificamos que as instâncias que estabelecem a ponte entre os conhecimentos vindos da Linguística e os professores neutralizam ou apagam essas diferenças. Quanto às aulas dos professores, pudemos constatar uma grande dificuldade do professor para desenvolver o estudo gramatical no texto, aparecendo em suas intervenções confusões e equívocos. Os depoimentos revelaram que os professores têm consciência, não só das propostas de mudança como também das dificuldades que enfrentam na prática de sala de aula. Eles parecem não se dar conta, porém, das inconsistências presentes em suas aulas de gramática e em seu discurso.

Este trabalho também nos possibilitou desenvolver uma reflexão tanto sobre nossa atuação na formação de professores quanto sobre o processo de formação de professores em geral. A partir dos resultados desta pesquisa, acreditamos que se não houver uma reflexão mais ampla a partir das

práticas dos professores torna-se difícil a discussão sobre novas propostas de ensino como também a efetivação das mudanças desejadas.

Palavras-chave: ensino de gramática, proposta curricular, formação de professores.

## Introdução

O ensino de gramática na escola tem sido, há pelo menos duas décadas, uma preocupação comum a especialistas e professores de língua portuguesa do Estado de São Paulo. E essa preocupação tem sido tematizada tanto em publicações científicas e de divulgação, quanto em programas de formação e documentos oficiais.

Até meados deste século, um dos principais papéis do professor de língua portuguesa era o de transmitir os conhecimentos da gramática normativa a membros das classes dominantes. A partir dos anos 60, como consequência da reivindicação e da conquista, pelas camadas populares, de seu direito à escolarização, alterou-se fundamentalmente a clientela da escola pública. Tal fato exigiu uma redefinição da tarefa do professor de língua portuguesa frente a seus aprendizes.

De fato, o ensino da língua portuguesa fortemente marcado pela perspectiva da Gramática Tradicional não se mostrava mais tão adequado quando crianças pertencentes às camadas populares traziam para as salas de aula a presença de padrões culturais e variantes lingüísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver (Soares, 1991). Essa situação, como assinalam Geraldi et al (1996), tornou inadiável uma mudança de orientação e de qualidade no trabalho escolar de modo geral, e em especial no ensino da língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área.

A busca de novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados para o ensino da língua deu-se sobretudo através da Lingüística, uma ciência que justamente questionava a tradição filológica e gramatical.

Segundo Altman (1994), a emergência da Lingüística, uma disciplina que se pretendeu autônoma em relação à Filologia, à Dialectologia e à Gramática tradicionais, acarretou muitas

mudanças, principalmente na concepção de problemas e de formas de tratamento no estudo linguagem. De acordo com essa autora, foi somente a partir da década de 50 que a Lingüística encontrou, no Brasil, seus primeiros espaços institucionais exclusivos. Com isso, o novo corpo profissional que se formou em torno dessa disciplina se distribuiu, segundo ela, em vários grupos, divergentes sobretudo no que diz respeito à escolha de teorias lingüísticas, métodos e objetos de análise. Conforme assinala Dascal (1978), no final da década de 50 pôde-se verificar, na Lingüística, uma ruptura epistemológica importante, a partir da proposta de Chomsky para a análise de dados lingüísticos.

De acordo com Ilari (1985), um grupo de teorias de assimilação mais recente procurou superar as limitações das teorias de Chomsky estimulando a investigação de fatos cuja sistematização desafiava os modelos puramente gerativistas ou investigando áreas em que o sujeito falante, enquanto indivíduo ou enquanto ser social, é o principal protagonista do ato de fala. No Brasil, ainda segundo esse autor, foi justamente da assimilação dessas críticas à orientação chomskyana que resultaram grupos de estudo em Sociolingüística, Psicolingüística e Pragmática.

Em termos genéricos, o que foi importante é que essas novas teorias lingüísticas dos anos 50 e 60 demonstraram a insuficiência das noções e procedimentos da Gramática Tradicional, a inadequação dos métodos de ensino da gramática, o fato dessa gramática não estar relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos, o esquecimento da oralidade, o normativismo renitente, etc. (Franchi, 1987). Com a introdução da Lingüística nos cursos de Letras do país, no final da década de 60, os acadêmicos brasileiros passaram a defender com entusiasmo a tese de que a Lingüística *substituiria rápida e eficazmente a Gramática e a Filologia, constituindo um fator de renovação do ensino da língua materna.* (Ilari, 1985: 67)

Todo esse entusiasmo convergia, naturalmente, para a demanda já citada de uma revisão de valores e práticas escolares de ensino de língua portuguesa, demanda essa imposta pela mudança de clientela da escola pública dos anos 60.

No Estado de São Paulo, essa convergência deu-se através de um movimento de renovação do ensino de língua portuguesa, iniciado em 1976 na rede oficial, com os projetos de elaboração e implementação das novas propostas curriculares para o 1º. e 2º. graus. Esses projetos foram idealizados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE-SP), a partir das contribuições de especialistas das universidades, inclusive lingüistas.

Pretendendo que as novas propostas de ensino da língua portuguesa chegassem às mãos dos professores de 1º. e 2º. graus da rede estadual, a SEE-SP, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas<sup>1</sup> (doravante CENP), a partir de 1976, iniciou um sistema de monitoria, no qual professores “divulgadores”, chamados monitores<sup>2</sup>, representantes de cada Delegacia de Ensino<sup>3</sup>, (doravante DE) eram afastados de suas funções docentes com a finalidade de divulgar, junto aos professores de sua DE, as novas orientações para a reformulação do ensino de português.

Foi, justamente, na condição de monitora de língua portuguesa da DE de uma pequena cidade do interior paulista, entre 1987 e 1997, que pudemos acompanhar o processo de renovação de ensino da língua portuguesa desenvolvido pela SEE-SP. Em 1987, quando assumimos a função de monitora da DE, já lecionávamos língua portuguesa na rede pública estadual desde 1982. Como monitora, tínhamos por função participar dos encontros realizados na CENP e divulgar, junto aos professores da DE, as orientações recebidas. Essas orientações eram realizadas por professores das Universidades

---

<sup>1</sup> A CENP, órgão criado em 1976 para estabelecer uma sistemática no processo de implementação curricular da SEE-SP, é composta por equipes técnicas responsáveis pelo apoio pedagógico às ações de capacitação em serviço dos profissionais de ensino que fazem parte da rede estadual.

<sup>2</sup> Os monitores atualmente são chamados Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs).

<sup>3</sup> Delegacias de Ensino são órgãos regionais da SEE-SP que têm sob sua jurisdição um determinado número de escolas que varia de acordo com as regiões que atendem.

ou pela Equipe Técnica da CENP e tinham por objetivo o estudo de questões teóricas e metodológicas referentes às propostas de renovação de ensino de língua portuguesa.

Vale ressaltar que, nesse mesmo período, também pudemos vivenciar experiências com a formação inicial de professores de língua portuguesa, como professora da disciplina “Linguística” no Curso de Licenciatura em Letras oferecido pela única Faculdade da mesma cidade. Vale lembrar que cursamos a Licenciatura em Letras nessa mesma Faculdade entre 1980 e 1983. Nessa função docente, nossa atuação acabou sendo fortemente marcada pelas orientações recebidas nos encontros de capacitação desenvolvidos pela CENP.

A partir dessas nossas experiências como monitora da DE e como docente do Curso de Licenciatura em Letras pudemos constatar, porém, que no contexto do ensino de língua materna, o ensino de gramática continuava sendo uma questão ainda não resolvida ou, pelo menos, ainda tida como espinhosa pelos professores e também pelos especialistas voltados para o assunto.

Prova disso foi o sucesso obtido pela publicação, em 1996, do volume *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*, de autoria do professor Sírio Possenti. Conforme sugere o título, o processo de renovação do ensino de língua portuguesa não só problematizou as concepções antes vigentes de gramática e de ensino de gramática, como acabou levando os professores a problematizarem a necessidade da gramática no ensino de língua materna.

A partir dessa constatação, e já na condição de pesquisadora, iniciamos em 1997 a reflexão que deu origem a esta dissertação. Nossos objetivos neste trabalho são: 1) melhor descrever e caracterizar a problematização do conceito e funções atribuídos à gramática e ao ensino de gramática pelas propostas de renovação do ensino da língua portuguesa divulgadas pela SEE-SP, pelo Curso de Licenciatura em Letras de Penápolis e pelas orientações técnicas (doravante OTs) <sup>4</sup> desenvolvidas na

---

<sup>4</sup> Orientações técnicas são os encontros promovidos pela DE destinados à capacitação docente.

DE dessa mesma cidade; e 2) buscar elementos para uma avaliação do impacto dessa problematização na sala de aula e no discurso dos professores da rede pública.

Com relação ao primeiro problema, quanto às propostas divulgadas pela SEE-SP, consideramos a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau (doravante PCLP) e os textos de apoio à PCLP, também publicados pela SEE-SP. Quanto ao Curso de Licenciatura em Letras, consideramos os planos de ensino elaborados entre 1987 e 1997 para as disciplinas “Língua Portuguesa”, “Linguística” e “Prática de Ensino de Português”. Quanto às OTs, consideramos os programas das OTs que desenvolvemos, nos últimos dez anos como monitora, junto aos professores de língua portuguesa de 5ª. a 8ª. séries da DE onde atuamos.

Com relação ao segundo problema, verificamos como o conceito e função de gramática e de ensino de gramática, introduzidos pela proposta de renovação foram integrados às aulas e aos depoimentos de 20 professores por nós escolhidos como informantes para esta pesquisa. Esses professores, ainda hoje atuantes na rede e com experiência de variando entre 2 e 10 anos de ensino na época da coleta de dados, cursaram a mesma Faculdade onde atuamos como docente e participaram de OTs de língua portuguesa desenvolvidas na DE, no mesmo período em que atuamos como monitora.

Entendemos, assim, que esse nosso estudo segue a perspectiva da pesquisa em Linguística Aplicada de base interpretativista. Fazer pesquisa a partir dessa perspectiva, segundo Cavalcanti (1990), consiste em identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos, coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões. Esse tipo de pesquisa, conforme assinala essa autora (a partir de Widdowson), faz com que as pessoas se conscientizem das diferentes maneiras de conceber o mundo familiar de modo a alterar suas idéias e

práticas, ou seja, é uma tentativa de ir além das aparências, de descobrir conexões abstratas subjacentes a fenômenos familiares.

Quanto à estruturação desta dissertação, apresentamos no Capítulo I a descrição do conjunto de dados que sustentaram a pesquisa, a saber: documentos institucionais, dados escritos e audiogravados. Os documentos institucionais correspondem aos textos publicados pela SEE-SP, aos planos de ensino das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras consideradas neste trabalho e aos programas das OTs que desenvolvemos na DE. Os dados escritos correspondem às informações dos professores informantes desta pesquisa, obtidas através de um questionário escrito e de uma entrevista estruturada. Os dados audiogravados correspondem às aulas de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries ministradas por esses professores e às entrevistas informais semi-estruturadas que realizamos durante a pesquisa. Ainda nesse primeiro Capítulo, apresentamos a metodologia de coleta dos dados e a caracterização dos informantes.

No Capítulo II, enfocamos as problematizações do conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática nos documentos institucionais, a saber: PCLP, textos de apoio à PCLP, planos de ensino das disciplinas mencionadas acima do Curso de Licenciatura em Letras e programas das OTs desenvolvidas na DE.

No Capítulo III tratamos, inicialmente das “traduções metodológicas”, ou seja, das propostas de “como ensinar” apresentadas pelos textos de apoio à PCLP. Ainda nesse mesmo Capítulo apresentamos a análise das aulas de gramática de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries e dos depoimentos dos professores que ministraram essas aulas.

No Capítulo IV, apresentamos as conclusões gerais deste estudo.

# Capítulo I

## Descrição da base de dados e caracterização dos informantes

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, a descrição do conjunto de dados considerados para a efetivação deste trabalho, bem como a metodologia de coleta desses dados. Além dos documentos produzidos pelas instituições oficiais (SEE-SP, Faculdade da Filosofia Ciências e Letras e DE) e das respostas a um questionário escrito sobre os professores informantes, compõem o corpus de análise aulas e depoimentos audiogravados.

Ainda neste primeiro Capítulo apresentamos a caracterização dos professores que integraram o grupo de informantes.

### 1- Os Documentos Institucionais

Apresentamos, neste primeiro item, os dados referentes à PCLP, aos textos de apoio à PCLP publicados pela SEE-SP/CENP/FDE, aos planos de ensino das disciplinas “Língua Portuguesa”, “Linguística” e “Prática de Ensino de Português” do Curso de Licenciatura em Letras enfocado neste trabalho e aos programas das OTs de língua portuguesa desenvolvidas na DE de Penápolis<sup>5</sup>

Em relação à PCLP, fazemos um resumo das etapas do processo de elaboração de suas quatro versões e descrevemos a forma de organização dos textos das duas principais versões (3ª. e 4ª.) publicadas pela SEE-SP e divulgadas na rede estadual. Em seguida, considerando o texto dessa

---

<sup>5</sup> Penápolis é uma pequena cidade do interior paulista com aproximadamente 65.000 habitantes e localizada a 486 quilômetros da capital de São Paulo.

4ª. versão, apresentamos os principais pressupostos teórico-metodológicos adotados pela PCLP, mais especificamente os relacionados à gramática e ao ensino de gramática, uma vez que esse é o foco principal de nossa pesquisa.

Em relação aos textos de apoio à PCLP, descrevemos como se deu o processo de divulgação desses textos, considerando a seqüência em que foram publicados ao longo dos últimos vinte anos e em que circunstâncias foram produzidos. Salientamos apenas os que tratam mais especificamente de questões sobre gramática e ensino de gramática.

Quanto aos planos de ensino do Curso de Licenciatura em Letras, apresentamos os planos elaborados nos últimos dez anos para as disciplinas “Língua Portuguesa”, “Linguística” e “Prática de Ensino de Português”. Consideramos também a grade curricular e a carga horária das disciplinas do Curso de Letras vigentes nos últimos dez anos. Vale ressaltar que selecionamos essas três disciplinas pelo fato de tratarem mais especificamente de questões relacionadas à gramática e ao ensino de gramática.

Quanto aos programas das OTs desenvolvidas na DE de Penápolis, focalizamos os programas das OTs que ministramos na condição de monitora de língua portuguesa da DE. Como o objetivo dessas OTs era “repassar” as orientações que recebíamos na CENP ou FDE, entre 1987 e 1997, recorremos a algumas informações gerais sobre como se dava na época a capacitação central dos monitores. Como encontramos poucos registros dessas ações nos arquivos da DE de Penápolis, também utilizamos dados de memória do tempo que delas participávamos como monitora.

## 1.1- A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º. Grau (PCLP)

Conforme já mencionamos na Introdução deste trabalho, as discussões para a reformulação do ensino de língua portuguesa da SEE-SP tiveram início no final dos anos 70, com a participação de professores universitários para coordenar e assessorar a Equipe Técnica da CENP na elaboração e implementação da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º. Grau*. Desde então, através dos monitores ou de representantes de professores junto às DEs, a Equipe Técnica da CENP passou a desenvolver um trabalho de divulgação das novas orientações para o ensino de língua portuguesa por meio de publicações de textos de apoio à Proposta Curricular e de cursos, palestras, encontros e seminários.

O processo de elaboração da PCLP passou, inicialmente, por três etapas, correspondendo à elaboração das três versões do texto da proposta. A primeira etapa teve início em 1985, com a solicitação da equipe de língua portuguesa da CENP, aos monitores das DEs, de sugestões para uma proposta de ensino de língua portuguesa para as séries subseqüentes ao Ciclo Básico que fora implantado em 1984<sup>6</sup>. Em seguida, os monitores, juntamente com os professores de língua portuguesa da rede estadual, elaboraram sugestões que foram enviadas à equipe da CENP. Essa equipe, de posse das sugestões, elaborou, já em 1985, uma primeira proposta.

Numa segunda etapa, em julho de 1986, esse primeiro texto foi apresentado para análise e discussão a professores da rede e de Universidades do Estado (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP). Como resultado dessa análise e discussão, as DEs encaminharam relatórios à equipe da CENP. Com base nas avaliações apresentadas pelos relatórios, a equipe da CENP procedeu a uma reformulação do texto.

Na terceira etapa, iniciada em julho de 1987, a equipe de CENP divulgou a reformulação feita na segunda etapa junto à rede estadual, para discussão entre os professores e monitores. Novamente as DEs encaminharam relatórios dessas discussões à CENP, que se encarregou de uma segunda reformulação do texto. Essa nova versão do texto (3ª. versão), considerada definitiva pela equipe técnica da CENP, foi publicada em 1988 e enviada a todas as escolas da rede estadual para servir de “guia oficial” do ensino de língua portuguesa no 1º. grau da rede pública estadual

Do ponto de vista de sua estrutura global, a 3ª. versão da PCLP tem a seguinte forma de organização: apresentação, pressupostos teóricos, metodologia, conteúdos e bibliografia. Para observar essa estrutura, reproduzimos, a seguir, o Sumário completo do texto publicado:

## ***Apresentação***

### ***1- Subsídios para a Reflexão Curricular***

#### ***1.1- O que é Linguagem***

#### ***1.2- O texto***

#### ***1.3- Uma nota sobre a criatividade***

#### ***1.4- O papel da interação no desenvolvimento da linguagem***

#### ***1.5- Preconceitos e discriminações sociais na atividade lingüística***

#### ***1.6- O Respeito à linguagem da criança e a norma padrão***

#### ***1.7- Alguns outros objetivos específicos das atividades de linguagem na escola***

##### ***1.7.1- A escrita***

##### ***1.7.2- O conhecimento e a representação do mundo***

##### ***1.7.3- O desenvolvimento dos recursos expressivos***

#### ***1.8- Das atividades de linguagem à descrição gramatical***

---

<sup>6</sup> O Ciclo Básico rompeu com a tradicional seriação inicial estabelecendo um continuum de dois anos de escolarização

## **2- COMO ensinar**

### **2.1- Alfabetização e Ciclo Básico**

*2.1.1- As concepções iniciais da escrita pela criança*

*2.1.2- O papel da oralidade na aprendizagem da escrita*

*2.1.3- Novas hipóteses das crianças sobre a escrita no processo de alfabetização*

*2.1.4- Produção de textos e leitura*

**2.2- Da 3<sup>a</sup>. série à 8<sup>a</sup>. série**

*2.2.1- Uma nota prévia sobre os problemas remanescentes com o sistema gráfico*

*2.2.2- Mais sobre o aprendizado das formas-padrão*

*2.2.3- O desenvolvimento dos recursos expressivos próprios da escrita*

*2.2.4- Outros aspectos - e fundamentais - do trabalho sobre os textos*

*2.2.5- Um nota necessária sobre leitura*

*2.2.6- Uma nota sobre o ensino da gramática*

*2.2.7- O avanço na conceituação e na elaboração do texto escrito*

*2.2.8- Questões de gramática*

**2.3- Avaliação**

## **3- Quadro geral de conteúdos por série**

## **4- Bibliografia**

*4.1- Referência bibliográfica*

*4.1.1- Publicações de editoras*

*4.1.2- Publicações da CENP*

*4.2- Texto de apoio*

#### 4.2.1- Publicações de editoras

#### 4.2.2- Publicações da CENP

Como podemos observar pelo sumário, a PCLP dedica maior espaço à questão dos novos rumos para o ensino de língua portuguesa. O texto dessa 3ª. versão da PCLP possui um total de 56 páginas e, dentre essas, 39 páginas sobre o ensino de língua portuguesa no 1º. grau são dedicadas a pressupostos teóricos e metodológicos. Em relação aos conteúdos, um quadro-resumo (item 3) não ocupa mais do que duas páginas no final do texto.

Em uma 4ª. e última versão, publicada em 1991, o texto da PCLP sofreu algumas modificações que não alteraram os seus eixos centrais. Nesta última versão, apenas no item 3 o *Quadro geral de conteúdos por série* foi substituído por *Objetivos e Conteúdos*. Dessa forma, na 4ª. versão da PCLP são apresentados os objetivos e os conteúdos por série. Nessa última versão, dez páginas sobre o ensino de língua portuguesa do Ciclo Básico à 8ª. série são dedicadas aos objetivos e conteúdos. Segundo os elaboradores<sup>7</sup> desta 4ª. versão, *essas modificações visavam a uma melhor compreensão de seus conteúdos e objetivos, procurando delinear os parâmetros de avaliação do trabalho pedagógico. Desse modo, os conteúdos foram distribuídos por série, de forma mais detalhada. Ao lado dessa explicitação, sobressaem também os objetivos pretendidos, diretamente relacionados à discussão dos pressupostos contidos na Proposta, embora não devam ser vistos com inflexibilidade, de modo a não levar em conta a realidade das salas de aula.* (PCLP, 1991:11)

Para as observações gerais que apresentamos a seguir sobre os principais aspectos teórico-metodológicos enfocados pela PCLP, com ênfase nos que se relacionam à gramática e ao ensino de gramática, consideramos o texto desta 4ª. e última versão.

---

<sup>7</sup> Participaram da elaboração desta 4ª. versão da PCLP os seguintes membros da Equipe Técnica da CENP: Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Sílvia Olivi Louzada, Regina Maria F.E.Ivamoto, Sílvia Bruni, Zúteika de Felice Murrie.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos apresentados pela PCLP, a concepção de linguagem que fundamenta todo o trabalho a ser realizado no ensino é a da linguagem como lugar de interação entre interlocutores. Decorrente dessa concepção de linguagem, um elemento básico do ensino passa a ser o texto, visto como *todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta.* (PCLP, 1991:18)

Há também uma preocupação com o reconhecimento das variedades lingüísticas e de suas conseqüências para o ensino. Nesse sentido, a PCLP coloca a necessidade da escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam.

Em relação à Gramática, o item 1.8 da PCLP (*Das Atividades de Linguagem à descrição Gramatical*) apresenta e explicita o sentido atribuído às expressões “atividade lingüística”, “atividade epilingüística” e “atividade metalingüística”. De acordo com a PCLP, as atividades utilizadas em processos reais de comunicação (atividade lingüística), não se confundem com as atividades de análise e transformação das expressões em um processo consciente e reflexivo (atividade epilingüística) e também não se confundem com as atividades de falar sobre a língua (atividade metalingüística). Além disso, a PCLP sugere que no ensino da língua portuguesa as atividades epilingüísticas devem ser privilegiadas e que a atividade metalingüística é uma atividade exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem (atividade lingüística) e aos processos de reflexão sobre esse uso (atividade epilingüística).

Em relação a “como” ensinar, no item 2.2.6 (*Uma Nota sobre o Ensino da Gramática*) a PCLP apresenta exemplos de desenvolvimento de atividades a partir de textos produzidos por alunos.

Essas atividades, consideradas como atividades gramaticais e denominadas “análises lingüísticas”, correspondem a todo o trabalho realizado para a compreensão e o domínio das regras de construção das expressões usadas pelos alunos e sua comparação com as regras da modalidade padrão, assim como o trabalho de construção e transformação dos textos, mediante diferentes operações de análise e transformação gramaticais

O item 2.2.8 (*Questões de Gramática*) trata do trabalho de análise lingüística. De acordo com a PCLP, a partir da 6ª. série já se pode intensificar a análise lingüística com a atividade metalingüística, isto é, o trabalho com questões de *classificação das palavras e orações, identificação de relações e funções gramaticais, questões gerais sobre regência, concordância, ordem das palavras, o estudo do emprego de certas classes de palavras, etc..* (PCLP, 1991:52) Nesse sentido, a PCLP sugere a adoção de uma gramática pedagógica que tenha um caráter tanto quanto possível descritivo e intuitivo, na qual não apareçam as controvérsias teóricas da Lingüística. Cabe ao professor o reconhecimento crítico dos diversos critérios utilizados pelas gramáticas tradicionais, não devendo operar com definições e critérios que não correspondam aos fatos que deseja descrever ou às propriedades gramaticais que pretende identificar.

Quanto aos conteúdos e objetivos apresentados pela PCLP (item 3), estão distribuídos em três seções: Atividades de Linguagem (de 3ª. a 8ª. séries); Atividades de Reflexão e Operação sobre a Linguagem (de 3ª. a 8ª. séries); Atividades Relativas ao Estudo da Gramática Tradicional (de 6ª. a 8ª. séries). No quadro abaixo procuramos sintetizar as atividades sugeridas de 5ª. a 8ª. séries:

Atividades de Linguagem 5 <sup>a.</sup> , 6 <sup>a.</sup> , 7 <sup>a.</sup> e 8 <sup>a.</sup> séries	Atividades de Reflexão e Operação sobre a Linguagem 5 <sup>a.</sup> , 6 <sup>a.</sup> , 7 <sup>a.</sup> e 8 <sup>a.</sup> séries	Atividades Relativas ao Estudo da Gramática Tradicional 6 <sup>a.</sup> , 7 <sup>a.</sup> e 8 <sup>a.</sup> séries
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversas, relatos, comentários, debates, dramatizações;</li> <li>- Leitura de textos diversos;</li> <li>- Produção de textos diversos.</li> </ul>	<p>Observar, comparar e compreender os aspectos que se referem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à produção e interpretação de textos;</li> <li>- à organização gráfica dos textos;</li> <li>- à estruturação de frases e palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos descritivos</li> <li>- Aspectos normativos.</li> </ul>

Em relação às *Atividades de Linguagem* e às *Atividades de Reflexão e Operação sobre a Linguagem*, a PCLP apresenta um conjunto de conteúdos baseados nos diversos tipos de textos, na sua utilização e adequação aos propósitos do falante/autor e à situação em que esses textos são produzidos. A maior parte desses conteúdos se repete em todas as séries, sendo acrescentados apenas tópicos considerados pertinentes a partir de uma determinada série.

Na apresentação do item que trata dos objetivos e conteúdos, a PCLP salienta o seguinte: *as atividades de linguagem devem ter predominância sobre as demais, as atividades de operação e reflexão decorrem daquelas quando nos voltamos sobre a linguagem, levantamos hipóteses e procuramos explicações. Esse é um trabalho, portanto, concomitante, simultâneo, que sustenta o aprendizado completo ou paradigmático do sistema de noções gramaticais que nos permite falar da linguagem. Este aprendizado teórico-sistemático merece atenção no final do 1º. grau, não significando, contudo, que a metalinguagem não possa aparecer antes, quando nas atividades for necessário falar sobre a linguagem.* (PCLP, 1991:62)

A PCLP sugere, portanto, a partir da 6<sup>a.</sup> série, conforme demonstrado no quadro acima, o desenvolvimento de *Atividades Relativas ao Estudo da Gramática Tradicional*. Para o desenvolvimento dessas atividades, a PCLP também apresenta uma relação de conteúdos distribuídos

de 6<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries. O quadro abaixo demonstra os conteúdos relativos ao ensino da gramática tradicional sugeridos pela PCLP.

6 <sup>a</sup> . série	7 <sup>a</sup> . série	8 <sup>a</sup> . série
<p><b>Aspectos descritivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unidades lingüísticas (morfemas, palavras, sintagmas, orações), categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo);</li> </ul> <p><b>Aspectos normativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regras-padrão de concordância.</li> </ul>	<p><b>Aspectos descritivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais (pronome, substantivo, adjetivo, artigo, numeral, verbo, advérbio, conjunção e preposição);</li> <li>- relações entre as unidades lingüísticas: subordinação (complementos, adjuntos) e coordenação;</li> <li>- funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas: sujeito, predicado, objetos; semânticas: agente, paciente, instrumento, modo, causa, etc);</li> <li>- extensão da análise a elementos oracionais.</li> </ul> <p><b>Aspectos Normativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regras-padrão de concordância, regência;</li> <li>- regras-padrão do emprego de certas formas e palavras; substantivos, artigos, adjetivos, numerais.</li> </ul>	<p>Além de todo o conteúdo elencado para a 7<sup>a</sup>. série, acrescenta-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regras-padrão do emprego de certas formas e palavras: pronomes, tempos, modos e vozes verbais, advérbios.</li> </ul>

Ao propor o trabalho com a metalinguagem, ou seja, com sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura, a PCLP ressalta o seguinte: *a metalinguagem gramatical não deve ser uma preocupação inicial, muito menos substituir uma rica atividade lingüística e epilingüística posta em exercício na produção e na interpretação dos textos, não há dúvidas de que, na escola, teremos ocasiões em que não poderemos deixar de falar sobre a linguagem. Nos níveis mais altos de*

escolaridade, terá certamente um papel relevante, na formação do aluno, a capacidade de descrever os processos envolvidos na atividade lingüística ou de explicitar as hipóteses que são feitas sobre a forma dessa atividade e as regularidades do sistema lingüístico em uso. (PCLP, 1991:26)

## 1.2- Os Textos de apoio à PCLP

Os primeiros textos de apoio à proposta curricular de língua portuguesa publicados pela SEE-SP correspondem a 8 volumes organizados por uma comissão de professores universitários, sob a coordenação do professor Ataliba Teixeira de Castilho. Denominados *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º. grau*, esses volumes foram publicados em parceria com a UNICAMP e divulgados na rede estadual em 1978, objetivando o trabalho de implementação da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º. grau*, publicada e divulgada na rede nesse mesmo ano. Cada um dos volumes aborda um tema sobre o ensino de português, contendo textos escritos por especialistas da área<sup>8</sup>. Segundo a Comissão responsável pelo

---

<sup>8</sup> Os 8 volumes trazem os seguintes textos:

Volume I (**Reflexões Preliminares**): *Algumas Opções do Professor de Português no 2º. Grau* de Rodolfo Ilari; *Objetivos Específicos do Ensino de Língua Portuguesa no 2º. Grau* de Rita de Cássia A Cêntola e Yara Frateschi Vieira e *Estrutura e Função da Linguagem* de Carlos Voght;

Volume II (**Recepção de Textos**): *Recepção Ativa de Textos: Uma Forma de Diálogos* de Berta Waldman, Yara Frateschi Vieira e Jesus Antônio Durigan e *Dez Maneiras de Ser Incompreendido (e algumas sugestões para evitá-lo)* de Marcelo Dascal;

Volume III (**Produção de Textos**): *Três Tipos de Discurso* de Rosa Helena Branco Martinez, *Coerção e Criatividade na Produção do Discurso Escrito em Contexto Escolar: Algumas Reflexões* de Cláudia Lemos

Volume IV (**Varição Lingüística e Norma Pedagógica**): *A Variação Lingüística* de Roberto Camacho, *Varição Lingüística, Norma Culta e Ensino da Língua Materna* de Ataliba Teixeira de Castilho e *Linguagem e Poder* de Maurizio Gnerre;

Volume V (**Estrutura da Língua Portuguesa**): *Os Sons e Problemas de Análise Gramatical*, ambos de Ataliba Teixeira de Castilho, *Aspectos do Ensino do Vocabulário* de Rodolfo Ilari, *Sintaxe* de Mario Perini e *Indicações para uma Análise Semântica argumentativa das conjunções “porque”, “pois” e “já que”* de Carlos Voght.

Volume VI (**História da Língua Portuguesa e da Literatura**): *História Literária* de Willi Bollet e *História Lingüística* de Ataliba Teixeira de Castilho.

projeto de elaboração e implementação da Proposta de Português do 2º. grau, *a redação desses fascículos visou, precisamente, dar acesso de maneira detalhada, a informações relevantes para o ensino de Língua Portuguesa no 2º. grau, conforme se anunciava na proposta.* (SEE-SP/CENP, 1978, v. I: Apresentação)

Dentre os textos apresentados nesses volumes, dois tratam mais especificamente de questões sobre gramática e ensino de gramática a partir das perspectivas de renovação do ensino de português, a saber: *Problemas de Análise Gramatical* de Ataliba Teixeira de Castilho e *Sintaxe* de Mário Perini, publicados no Volume V (*Estrutura da Língua Portuguesa*). Esses dois textos, embora sob perspectivas diferentes, partem da crítica ao ensino da Gramática Tradicional e apresentam outras formas de se conceber a gramática, o seu ensino e as funções desse ensino.

Vale ressaltar que esses 8 volumes foram reorganizados pela Equipe Técnica da CENP, por ocasião da implementação da PCLP. Assim, foram selecionados alguns textos, reunidos em apenas três volumes e publicados em 1987 sob o título: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º. e 2º. graus*. Os dois textos acima citados foram reeditados no Volume II desses subsídios. Segundo a equipe técnica da CENP, *a reimpressão desses textos justifica-se pelo fato de que eles se mantêm atualizados, subsidiando a compreensão das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa de 1º. e 2º. Graus. Dentro do princípio que norteou a construção das propostas, estes subsídios não pretendem ser um receituário mas um objeto para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professores no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública.* (SEE-SP/CENP, 1987, v. I: 5)

---

Volume VII (Revisão de Automatismos: Ortografia e Sintaxe): *Exercícios de Ortografia, Flexão Verbal e Concordância Verbal* de Ângela Cecília de Souza, Hélio Pimentel e Rita de Cássia de Araújo Cêntola;  
Volume VIII (Coletânea de Textos para o Ensino do Português como Língua Materna) *A Teoria da Linguagem e o Ensino do Vernáculo* de Brian F. Head, *Definindo a Compreensão da linguagem: Algumas Especulações* de John B. Carrol, *Análise da Narrativa: Versões Oraís de Experiência Pessoal* de William Labov e Joshu Waletzky, *O que é uma*

Visando também a elaboração e implementação da PCLP, a SEE-SP/CENP, em 1985, idealizou o Projeto Ipê, um projeto que objetivava a implementação das propostas curriculares de Português, Matemática e Ciências no 1º. grau. Esse projeto, que pretendia atingir diretamente os professores da rede estadual, consistia da transmissão de programas pela Rede de Televisão Cultura (RTC), de aproximadamente 30 minutos cada um, e de fascículos para orientar as discussões nos telepostos. Os telepostos eram locais adaptados com TV e/ou vídeo cassete para que os professores pudessem assistir aos programas e discutir os textos veiculados pelos fascículos. As discussões contavam com a presença de um professor orientador, previamente treinado, para desenvolver tal atividade.

Especificamente destinados à língua portuguesa, foram transmitidos três programas acompanhados de três fascículos. Cada programa/fascículo abordava um tema. O primeiro tema foi *O Ensino de Língua Portuguesa* (I); o segundo foi *Português e o Ensino de Gramática* (II); o terceiro foi *Texto, Leitura e Redação* (III)<sup>9</sup>. Cada um dos fascículos traziam textos escritos por especialistas da área, abordando questões sobre a renovação do ensino de língua portuguesa. Em relação à gramática e ao ensino de gramática, foram veiculados por esse fascículos os seguintes textos: *Concepções de Linguagem e Ensino de Português* do professor João Wanderley Geraldi (fascículo I) e *Português e Ensino de Gramática* dos professores Rodolfo Ilari e Sírio Possenti (fascículo II).

Em 1987, ainda com o intuito de subsidiar a implementação da PCLP, a SEE-SP/CENP publicou, isoladamente, o texto *Criatividade e Gramática* do professor Carlos Franchi, um dos especialistas que participaram da comissão ampliada que coordenou a elaboração dos Subsídios à

---

Descrição de Philippe Hamon, *História Literária e Ciência Literária* de Walter Benjamin e *Dialética da Malandragem* de Antônio Cândido.

<sup>9</sup> O fascículo I traz dois textos: *A Norma Escolar a Linguagem da Criança* de Eglê Pontes Franchi e *Concepções de Linguagem e Ensino de Português* de João Wanderley Geraldi. O fascículo II traz somente o texto *Português e Ensino*

Proposta de 2º. grau e da comissão que assessorou na elaboração da PCLP. Nesse texto, o autor apresenta mais explicitadamente a distinção entre as atividades lingüística, epilingüística e metalingüística já apresentadas na PCLP, além de oferecer alguns exemplos de como desenvolver atividades epilingüísticas a partir de trechos de alguns textos.

Em 1990, a Equipe Técnica da CENP, no intuito de dar continuidade às reflexões sobre as mudanças no ensino da língua portuguesa e visando subsidiar o trabalho dos monitores e, conseqüentemente, dos professores em sala de aula, elaborou um novo volume denominado *O Texto: da Teoria à Prática*. Esse volume se compõe de duas partes. A primeira parte, sob o título *Produção de Textos e Leitura*, de autoria da professora especialista Maria Adélia Ferreira Mauro, trata de alguns aspectos teóricos e metodológicos sobre leitura e produção de textos. A segunda parte, escrita pela Equipe Técnica da CENP<sup>10</sup>, sob o título *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*, apresenta sugestões de trabalho com a língua, seguindo as perspectivas da PCLP. Essa segunda parte, segundo seus autores, tem como objetivo principal *propiciar o aprofundamento da discussão e reflexão sobre a natureza do trabalho com e sobre os textos produzidos/recebidos, que deve estabelecer a ponte necessária entre a produção/leitura de textos e as atividades relativas ao estudo da gramática tradicional no 1º. grau.* (p.7) As propostas de atividades relativas ao ensino de gramática presentes nessa segunda parte baseiam-se na distinção, proposta por Franchi (1987), entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, salientando o privilégio que deve ser dado às atividades epilingüísticas (atividades de operação e reflexão sobre a linguagem).

Em 1991, uma outra versão do Projeto Ipê, denominada *O Currículo e a Compreensão da Realidade*, foi desenvolvida com o objetivo de subsidiar a continuidade do processo de

---

*de Gramática* de Rodolfo Ilari e Sírio Possenti. O fascículo III traz apenas o texto *Texto, Leitura e Redação* de Eni Orlandi e Eduardo Guimarães.

implementação das propostas curriculares da SEE-SP. Em relação à língua portuguesa foram transmitidos quatro programas abordando os seguintes temas: *Variação Lingüística, Escrita e Texto, Tipologia dos Textos e Gramática*. Para acompanhar as discussões dos programas nos telepostos, a Equipe Técnica da CENP organizou um volume<sup>11</sup> com três textos escritos por especialistas da área e um texto escrito por um membro da equipe da CENP, sendo cada um dos textos relacionados a cada um dos programas. O texto que se refere à gramática e ao ensino de gramática é *Mas o que é Mesmo Gramática?* do professor Carlos Franchi.

Em 1993, a SEE-SP/CENP publicou a série *Prática Pedagógica*, objetivando *abordar o cotidiano da sala de aula através de sugestões de atividades que implementem o currículo nas diversas áreas do conhecimento*. (*Prática Pedagógica de Língua Portuguesa- 1º. grau, v. 1: 03*) A série *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa* refere-se a subsídios elaborados e organizados pela Equipe Técnica de língua portuguesa da CENP. Esta série foi resultado das discussões, que foram sendo efetuadas junto aos professores da rede estadual, relacionadas às propostas de renovação do ensino da língua. Além disso, alguns textos dessa série retomam outros textos de apoio, escritos por especialistas, já publicados pela SEE-SP. Atualmente essa série conta com três volumes publicados e divulgados na rede, a saber: *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa - 1º. grau (5ª. a 8ª séries)- volume 1*, publicada em 1993; *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa 2º. grau*, publicada também em 1993; e *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa- 1º. grau (5ª. a 8ª. série)- volume 2*, publicada em 1994. Cada um desses volumes contém textos escritos pelos professores da Equipe

---

<sup>10</sup> Os professores da Equipe Técnica da CENP responsáveis pela elaboração da 2ª. parte deste subsídio foram: Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Sílvia Bruni, Zuleika de Felice Murrie.

<sup>11</sup> Os textos apresentados nesse volume são: *A Variação Lingüística e a Política de Ensino/Domínio da Língua Materna* de Irenilde Pereira dos Santos; *Linguagem, Língua e Texto: A Ação Humana* de Harry Vieira Lopes (equipe da CENP); *Tipologia dos Textos* de José Luiz Fiorin e *Mas o que é Mesmo Gramática* de Carlos Franchi.

Técnica da CENP<sup>12</sup> que visam fazer a ponte entre os conhecimentos vindos do campo da Lingüística, divulgados pelos especialistas, e os professores, facilitando, dessa forma, o trabalho de implementação.

Entre os diversos textos publicados pela série *Prática Pedagógica*, apenas um trata de questões sobre gramática e ensino de gramática. Escrito pela professora Zuleika de Felice Murrie, membro da Equipe Técnica da CENP, esse texto foi publicado no Volume I sob o título: *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. Grau*. Com essa publicação, a autora tenta apresentar algumas “traduções metodológicas” aos professores, sugerindo atividades de ensino de gramática segundo as alternativas apontadas pelos especialistas.

De 1991 a 1994, o governo estadual atribuiu também à FDE o papel de capacitação de docentes e profissionais da SEE-SP, desenvolvendo vários projetos que continuavam visando a implementação das propostas curriculares de 1º. e 2º. graus. Em relação à língua portuguesa, foi desenvolvido um projeto<sup>13</sup> que *visava capacitar o monitor de língua portuguesa retomando conteúdos específicos da área de Letras, no sentido de relacionar esses conhecimentos aos princípios que fundamentam a PCLP, para, então, operacionalizar a aplicação do instrumental de todo o programa de Capacitação na prática da sala de aula do professor de língua portuguesa.* (FDE/SEE-SP, 1993) Esse projeto foi desenvolvido em módulos temáticos<sup>14</sup> que envolveram “palestras” com professores das universidades; “trabalhos práticos” com os coordenadores do projeto

---

<sup>12</sup> Os textos apresentados pela série *Prática Pedagógica* de 5ª. a 8ª. séries são os seguintes:

Volume 1: *O Jornal na sala de Aula* de Zuleika de Felice Murrie; *Um Caminho para a Leitura e a Análise do texto Narrativo* de Maria Aleida Trindade e Sílvia Bruni; *O Texto Dissertativo na Sala de Aula: Uma Proposta de Trabalho para 7ª. e 8ª. séries* de Harry Vieira Lopes e *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. grau* de Zuleika de Felice Murrie;

Volume 2: *A Língua Portuguesa no 1º. grau e a Prática da Avaliação* de Harry Vieira Lopes;

<sup>13</sup> Nesse período o monitor era chamado Assistente de Apoio Pedagógico (AAP).

<sup>14</sup> Esse projeto, sob a coordenação da professora Norma Goldstein da USP, contou com 120 horas de capacitação, distribuídas em 6 módulos de 20 horas cada um. Os módulos eram divididos pelos seguintes assuntos: Variantes

e “tarefas” do monitor. Em 1994, deu-se o encerramento do projeto com a publicação, pela SEE-SP/FDE, de um volume denominado *Diário de Classe*. Esse volume contém textos dos professores especialistas<sup>15</sup> que participaram das ações de capacitação desenvolvidas pelo projeto. Entre os textos publicados nesse volume, apenas um trata de questões sobre gramática e ensino de gramática, a saber: *Teorias Lingüísticas e Ensino de Gramática*, do professor Ataliba Teixeira de Castilho.

De modo geral, os textos de apoio às propostas curriculares de 1º. e 2º. graus escritos por lingüistas empenhados em discutir os conceitos e as funções da gramática no ensino de língua portuguesa partem da crítica à Gramática Tradicional, apontando as incoerências de suas noções e procedimentos e a inadequação de seu ensino frente às novas necessidades e desafios socialmente colocados.

Os textos que foram escritos por professores que fizeram parte da Equipe Técnica da CENP estão mais voltados para a tentativa de estabelecer a ponte entre as propostas dos especialistas e a prática dos monitores e professores. De fato, esses textos caracterizam-se pela preocupação de seus autores em apresentar “traduções metodológicas” aos professores, sugerindo atividades de língua portuguesa seguindo as perspectivas abertas pelos especialistas.

Cabe ressaltar que todos esses textos foram estudados e discutidos nas ações de capacitação desenvolvidas junto aos professores da DE de Penápolis, no período em que atuamos como monitora de língua portuguesa. Nas aulas da disciplina “Lingüística” que ministramos, sobretudo a partir de

---

Lingüísticas (língua oral/língua escrita); Articulação do texto; Teoria Gramatical e Ensino de Gramática; Leitura e Produção de Textos; Linguagem Literária e A Literatura na Escola.

<sup>15</sup> Os textos apresentados nesse volume são, a saber: *Reflexões sobre a Formação do Professor de Língua Portuguesa* de Norma Goldstein; *Teorias Lingüísticas e Ensino de Gramática* de Ataliba Teixeira de Castilho; *Do Português Oral para o Português Escrito* de Ângela C. de Souza Rodrigues; *Variantes Lingüísticas* de Dino Preti; *Unidades Constitutivas do Texto: Unidade Discursiva, Parágrafo* de Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade; *Coesão e Coerência Textuais* de Helena Hathsue Nagamine Brandão; *Modos de Organização do Discurso: a Narração, a Descrição e a Dissertação* de José Luiz Fiorin; *Morfologia do Português* de Ieda Maria Alves; *Linguagem Literária* de Elisa Guimarães; *A Literatura na Escola* de Regina Zilberman; *Escola, Poesia, Drummond* de Alcides Villaça; *A*

1990, no Curso de Letras, de onde são egressos os professores informantes desta pesquisa, foram estudados apenas os textos de apoio escritos pelos lingüistas.

### 1.3- Os planos de ensino do Curso de Licenciatura em Letras de 1987 a 1997

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis, uma instituição particular, foi criada em 1967, sob o impacto das mudanças políticas, econômicas e educacionais do período pós-64 que facultaram a expansão da rede universitária, visando atender à grande demanda de emprego para os portadores de diplomas universitários. Essa Faculdade, especialmente voltada para a formação de professores é responsável não só pela formação da maior parte dos professores que atuam nas escolas da cidade e dos municípios vizinhos, como também por grande parte dos docentes que lecionam atualmente nos seus diversos Cursos de Licenciatura.

Entre 1987 e 1997, o Curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Português e Inglês, funcionou apenas no período noturno, em regime semestral, com duração de sete semestres para sua integralização. Tal Curso formou, nesse período, em média 25 alunos por ano. Embora o vestibular fosse realizado anualmente oferecendo 80 vagas, o Curso de Letras sempre recebeu aproximadamente 40 alunos ao início de cada ano letivo, constituindo-se, portanto, de apenas uma turma por ano.

A maioria desses alunos, nesse período, era do sexo feminino e iniciou o Curso entre 19 e 23 anos. Eram alunos trabalhadores, principalmente da área terciária de serviços, fato explicável em função da precariedade de oferta de trabalho em outros setores na região. A maior parte dos alunos havia cursado o 2º grau no período noturno em escolas públicas estaduais de Penápolis ou de

idades vizinhas, pois muitos residiam fora e viajavam todos os dias para frequentar as aulas. Segundo depoimentos dos alunos do Curso de Letras<sup>16</sup>, apenas a metade escolheu o Curso porque realmente desejava ser professor. A outra metade afirmou que escolhera o Curso para aprender gramática e ter mais chances de aprovação em concursos que exigem conhecimentos de gramática.

Durante os últimos dez anos, o Curso de Licenciatura em Letras teve sua estrutura curricular organizada da seguinte forma:

### Grade Curricular do Curso de Letras

disciplinas/ horas-aula por semestre	1° s	2° s	3° s	4° s	5°s.	6°s.	7°s.	total
<b>Língua portuguesa</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>432</b>
Literatura Portuguesa			72	54	54	54		234
Literatura Brasileira				54	54	72	72	252
Língua Latina	54	54						108
<b>Linguística</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>54</b>				<b>216</b>
Língua Inglesa	72	72	54	54	54	36		342
Teoria da Literatura	54	54	54	54				216
Literatura Inglesa					72			72
Literatura Norte-americana							36	36
Introdução à Filosofia						36	54	90
Antropologia	54	54						108
Didática					54			54
Psicologia da educação			54	36				90
Estrutura e Func. do Ensino de 2° grau						54		54
<b>Prática de Ensino de Português</b>						<b>54</b>	<b>54</b>	<b>108</b>
Prática de Ensino de Inglês							54	54
Estudo de Problemas Brasileiros					18		36	54
Educação Física	36	36	36	36	54	36	72	360
Estágio Supervisionado de Português e Literatura de Língua Portuguesa	—	—	—	—	—	54	54	108
Estágio Supervisionado de Inglês e Literatura de Língua Inglesa	—	—	—	—	—	54	54	108

*Buarque de Hollanda* de Cleusa Rios Pinheiro Passos.

<sup>16</sup> Para conhecer melhor os alunos do Curso de Letras, como professora da disciplina “Linguística”, no início de cada ano letivo pedimos aos alunos ingressantes que respondam a um questionário sobre suas expectativas em relação ao Curso. Uma das questões é: “Por que escolheram o Curso de Letras?”.

Como nosso principal objetivo neste trabalho é focalizar as concepções de gramática e ensino de gramática a partir de propostas de renovação do ensino de língua portuguesa, consideramos as três disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras que tratam mais especificamente do assunto, a saber: “Língua Portuguesa”, “Lingüística” e “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”.

Conforme descreve o quadro acima, a disciplina “Língua Portuguesa” caracterizou-se, nos últimos dez anos, como a disciplina que contou com a maior carga horária no Curso, ou seja, um total de 432 horas-aula. A disciplina “Lingüística” apresentou exatamente a metade da carga horária de Língua Portuguesa, ou seja, um total de 216 horas-aula. A disciplina “Prática de Ensino de Português, ministrada nos dois últimos semestres do Curso, foi dada em 108 horas-aula. Essa disciplina ainda exigia que os alunos completassem mais 108 horas-aula de “Estágio Supervisionado de Português e Literatura de Língua Portuguesa”<sup>17</sup>.

Em relação aos professores que lecionaram essas três disciplinas nos últimos dez anos, todos eram licenciados pela própria Faculdade onde trabalhavam, possuíam também cursos de especialização do tipo *lato-sensu*.

As aulas de “Língua Portuguesa”, nesse período, foram ministradas por apenas dois professores, de tal forma que cada um acompanhava a mesma turma do 1º. ao 7º. semestre. Os planos de ensino desses dois professores eram idênticos. Os objetivos propostos para essa disciplina no Curso de Licenciatura em Letras, do 1º. ao 7º. semestres, foram sempre os mesmos:

*Com o estudo de Língua Portuguesa o estudante de Letras vai se preparar para: ler e interpretar e produzir textos, aprendendo técnicas que empregará futuramente no exercício do Magistério;*

---

<sup>17</sup> Não consideramos o “Estágio Supervisionado de Português e Literatura de Língua Portuguesa” pelo fato das horas destinadas a esse estágio consistirem apenas de observação, pelos alunos do Curso de Letras, de aulas de língua portuguesa em escolas de 1º. e 2º. graus, sem a participação efetiva do professor da disciplina. Dessa forma, a realização do número de horas-aula exigido para o estágio de observação era comprovada através de relatórios elaborados pelos alunos, devidamente assinados pelos professores que ministraram as aulas observadas e vistados pela direção da escola onde o estágio foi realizado. Esses relatórios eram apenas conferidos e vistados pelo professor de “Prática de Ensino de Português” e, posteriormente, arquivados na Faculdade.

*Sistematizar os conceitos gramaticais com segurança e raciocínio para ensiná-los no exercício do Magistério.*

Os conteúdos selecionados para as 432 horas-aula da disciplina “Língua Portuguesa” eram essencialmente baseados em aspectos descritivos e normativos da Gramática Tradicional, a saber: *Fonética- fonemas, classificação das vogais, consoantes e semivogais, encontros consonantais e vocálicos e dígrafos, tonicidade, acentuação gráfica; Morfologia- conceituação, classificação e flexão das classes de palavras; Sintaxe do período simples e do período composto; Concordância Verbal e Nominal; Regência Verbal e Nominal; Estilística- figuras de linguagem; Processo de Formação de Palavras.*

Em todos os planos de ensino de “Língua Portuguesa” analisados verificamos que, esporadicamente, em alguns semestres, foram introduzidos os seguintes conteúdos relacionados à produção de textos: *o parágrafo como unidade de composição; tópico frasal, como desenvolver o parágrafo; diferentes feições de tópico frasal.* (Planos de Ensino do 1º.Semestre de 1993, 1995, 1997)

A Bibliografia adotada para todos os semestres foi composta essencialmente de manuais de gramática: *Lições de Análise Sintática: Teoria e Prática*, de Adriano da Gama Cury (1964), *Dificuldades da Língua Portuguesa* de Said M. Ali (1966), *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* de Said M. Ali (1969), *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha (1970), *Gramática da Língua Portuguesa* de Celso Cunha (MEC/1972), *Gramática Normativa de Língua Portuguesa* de Rocha Lima (1973), *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (1974), *Breviário da Conjugação dos Verbos* de Otelo Reis (MEC/1978), *Gramática Essencial da L. Portuguesa* de Luiz A. Sacconi (1980), *Gramática Renovada da Língua Portuguesa* de Louzã de

Oliveira (1983), *Não Erre Mais e 1.000 Erros de Português* (1990), *Curso Prático de Gramática* de Hernani Terra (1992).

Além dessas referências, nos planos em que foram introduzidos conteúdos relacionados à produção de textos, encontramos duas outras que tratam desse assunto, a saber: *Comunicação em Prosa Moderna* de Othon M. Garcia (1969) e *Redação: Escrever é Desvendar o Mundo* de Severino Antônio Barbosa (1982).

De modo geral, os programas elaborados para a disciplina “Língua Portuguesa” caracterizam-se, principalmente, pelo predomínio da perspectiva da Gramática Tradicional, uma vez que tanto os conteúdos apresentados como a bibliografia adotada representam, em sua maioria, aspectos privilegiados pela tradição gramatical. Além disso, um dos objetivos propostos para essa disciplina (*sistematizar os conceitos gramaticais com segurança e raciocínio para ensiná-los no exercício do magistério*) corrobora a visão tradicional de gramática e de ensino de gramática.

As aulas de “Linguística” foram ministradas por nós no período entre 1987 e 1997. Assumimos a disciplina quatro anos após termos concluído a Licenciatura em Letras, na mesma Instituição e não tínhamos experiência de ensino na área. Em relação ao conhecimento de Linguística, tínhamos apenas o que havia sido ensinado na Licenciatura, isto é, informações sobre o Estruturalismo *saussureano* e sobre a Teoria da Informação de Jakobson.

O primeiro momento de nossa atividade docente correspondeu aos três anos iniciais de nosso trabalho. Naquele momento, seguimos os planos de ensino anteriores. O objetivo apresentado nesses planos era o mesmo em todos os semestres, a saber: *Fornecer ao aluno conceitos mais abrangentes sobre a linguagem, a língua e suas relações internas de expressão e conteúdo.*

Os conteúdos da disciplina “Linguística”, baseados principalmente numa concepção *estruturalista* da linguagem, eram os seguintes: *o simbolismo linguístico, signos naturais, signos*

*artificiais, signos lingüísticos, significado e significante, langue e parole, sincronia e diacronia, sintagma e paradigma, relações sintagmáticas, as funções da linguagem, lingüística e poética, a linha semântica de Saussure.*

A Bibliografia adotada nesse período era a seguinte: *Curso de Lingüística Geral* (1970) de Ferdinand de Saussure; *Lingüística e Comunicação* (1978) de R. Jakobson; *Fundamentos da Lingüística Contemporânea* (1979) de Edward Lopes, *Estruturalismo e Poética* (1973) de Tzvetan Todorov.

Portanto, esse primeiro período de nossa docência caracterizou-se pela abordagem de elementos das teorias estruturalistas, com destaque para a teoria saussureana, o que pode ser claramente observado no objetivo proposto para a disciplina, nos conteúdos e na bibliografia adotada.

O segundo momento de nossa docência, logicamente, não se caracterizou por uma mudança abrupta de um ano para o outro, mas foi sendo fortemente influenciado pelos encontros dos quais começávamos a participar em função de outra atividade que passamos a exercer. A partir de 1987, assumimos a função de monitora de Língua Portuguesa na DE sediada no mesmo município da Faculdade. Esses encontros, contando com a participação de professores da USP, UNESP, UNICAMP e PUC/SP, faziam parte do movimento de renovação do ensino de língua portuguesa, iniciado na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, a partir de 1976, com os processos de elaboração e implementação das propostas curriculares de língua portuguesa de 1º. e 2º. graus.

As principais orientações apresentadas durante todo esse processo de capacitação do monitor basearam-se essencialmente em teorias da variação lingüística e propostas de incorporação da língua falada nas aulas de gramática; diferentes concepções de linguagem e de ensino de língua portuguesa; contribuições da lingüística textual, enfatizando a coesão e a coerência no ensino e na correção das

produções textuais dos alunos; teorias gramaticais e ensino de gramática; teorias de leitura, tendo em vista as atividades de compreensão e interpretação de textos na escola de 1º. e 2º. graus.

A partir dessas orientações e considerando-as essenciais à formação do professor de língua portuguesa, passamos a adotar uma outra perspectiva no ensino da disciplina “Linguística” no referido Curso. O objetivo proposto para a disciplina, a partir desse segundo momento, passou a ser o seguinte: *Reconhecer a Linguística como ciência da linguagem, compreender e praticar exercícios de reflexão sobre os diversos aspectos da Linguagem Humana e suas diferentes manifestações, para que a partir dessas observações e análises, o aluno possa desautomatizar a visão tradicional dos fatos da língua e ampliar suas perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada.*

Os conteúdos apresentados para o 1º. e 2º. semestres do Curso eram os seguintes: *As diferentes teorias linguísticas: estruturalismo, funcionalismo, gerativismo, pragmática, análise do discurso; A linguística do Enunciado e a Linguística da Enunciação; As três dimensões da linguagem: sintática, semântica e discursiva.*

A bibliografia adotada para esses semestres era atualizada anualmente e se constituiu pelas referências: *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure (1970); *Linguística e Comunicação* de R. Jakobson (1978); *Introdução aos Estudos Linguísticos* de Francisco da Silva Borba (1982); *Linguagem e Linguística* de J. Lyons (1986); *Reflexões sobre a Linguagem* de N. Chomsky (1986); *Problemas de Linguística Geral* v. I e II de E. Benveniste (1987); *O que é Linguística* de Eni P. Orlandi (1987); *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de M. Bakhtin (1990); *Língua e Liberdade* de Celso Pedro Luft (1993).

Para os dois últimos semestres da disciplina no Curso (3º. e 4º. semestres) foram apresentados os seguintes conteúdos: *A Sociolinguística: teorias de variação, as variantes linguísticas, a pesquisa*

*sociolingüística; A Psicolingüística: a tese inatista; o socio-interacionismo de Vigotsky; Leitura e Produção de Textos: coesão e coerência, aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura; As diferentes Concepções de Gramática: normativa, descritiva e internalizada.*

Nesses dois últimos semestres também fomos atualizando a bibliografia a cada ano e as referências utilizadas foram as seguintes: *A Pesquisa Sociolingüística* de Fernando Tarallo (1985); *A Variação Lingüística* de Roberto Camacho e *Variação Lingüística, Norma Culta e Ensino da Língua Materna* de Ataliba Teixeira de Castilho em Subsídios à proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º. e 2º. graus (1987); *Linguagem, Escrita e Poder* de Maurizio Gnerre (1991); *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social* de Magda Soares (1990); *Introdução à Psicolingüística* de Leonor Scliar Cabral (1991); *No mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolingüística* de Mary Kato (1987); *A Coesão Textual* (1989) e *A Coerência Textual* (1989) de Ingedore G.V. Koch; *Texto e Leitor* de Ângela Kleiman (1989); *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus* de Luiz Carlos Travaglia (1995); *Criatividade e Gramática* de Carlos Franchi (SEE-SP1987); *Português e Ensino de Gramática* de Rodolfo Ilari e Sírio Possenti (SEE-SP,1985); *Problemas de Análise Gramatical* (SEE-SP,1988) e *Teorias Lingüísticas e Ensino de Gramática* (FDE/SEE-SP,1994) de Ataliba T. de Castilho; *A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa* de Rodolfo Ilari (1986); *Sintaxe* de Mário Perini (SEE-SP,1988), *O Texto na Sala de Aula* (1984) e *Portos de Passagem* (1991) de João Wanderley Geraldi e *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola* de Sírio Possenti (1996).

Essa segunda fase de nossa docência na disciplina “Lingüística” caracterizou-se por uma intensa preocupação em introduzir os mais recentes estudos desenvolvidos no campo da Lingüística teórica e aplicada. Desse modo, pretendíamos, com essa programação, que os futuros professores

pudessem assumir, na sala de aula, uma prática pedagógica mais atualizada, mais competente e coerente com as necessidades e exigências do atual contexto da escola pública.

Nesse trabalho com a disciplina “Linguística”, pelo fato de exercermos ao mesmo tempo a função de monitora na DE, procuramos enfatizar questões com as quais os professores atuantes da rede tinham mais dificuldades. Com isso, procuramos fazer ver aos alunos que diferentes concepções de linguagem geram diferentes concepções de gramática; que o ensino da Gramática Tradicional não é mais adequado aos alunos que frequentam a escola pública, pois estes trazem para as salas de aula a presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver; que as propostas de renovação de ensino de língua demandam uma redefinição não só dos conceitos de gramática e de ensino de gramática, como também das funções atribuídas a esse ensino.

Quanto à disciplina “Prática de Ensino de Português”, durante os dez últimos anos, foi ministrada por apenas um professor que também ministrava uma parte das aulas de “Língua Portuguesa”, no Curso de Letras. Esse professor pertencia, ao mesmo tempo, ao Departamento de Letras e ao Departamento de Educação. Cabe ressaltar que sempre foi comum, nessa Instituição, atribuir as aulas de Prática de Ensino a professores que já faziam parte do departamento das disciplinas específicas do Curso de Letras, desde que eles tivessem Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em relação aos objetivos propostos para a disciplina para o 6º. e 7º. semestres, entre 1987 e 1997, foram apresentados os seguintes:

*Propiciar ao futuro professor oportunidade de analisar a realidade escolar e o processo ensino-aprendizagem;*

*Propiciar-lhe condições de observar e participar das atividades que envolvem a escola e a comunidade;*

*Aplicar princípios e métodos de aprendizagem em situações concretas;*

*Conscientizar-se de sua responsabilidade profissional como professor de Língua Portuguesa.*

Os conteúdos programados para o 6º semestre até 1993 foram os seguintes: *A Ética Profissional; As áreas de Ensino e sua Integração; Propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa- 1º. grau; Princípios da Escola Renovada; Preenchimento das Cadernetas Escolares.*

Para o 7º. Semestre, até 1993, foram acrescentados os seguintes itens: *Propostas e Técnicas para o Ensino de Redação; Leitura: Instrumental básico de trabalho do Professor; Os Planos de Curso; Avaliação de Atividades Escolares; Propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa - 2º. grau”.*

A partir de 1994, além dos conteúdos elencados acima, foram acrescentados, nos planos do 6º semestre, os seguintes itens: *Estudo e Análise da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa- 1º. Grau; Objetivos de leitura e Poder; Texto e Entendimento- ‘Pretextos’; Renovação dos Estudos Gramaticais.*

Para o 7º. semestre, a partir de 1994, além dos itens já elencados acima, encontramos os seguintes: *Elaboração de Planos de Curso: objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, estratégias, avaliação; Estudo da Proposta Curricular do 2º. Grau; Integração das atividades no 2º. grau: leitura, redação e literatura; Composição de Textos.*

A Bibliografia indicada até 1993, era a mesma para o 6º. e 7º. semestres e era composta das seguintes referências: *Prática de Ensino* de Hans Aebli; *Comunicação em Prosa Moderna* de Othon M. Garcia; *Criatividade* de Samir C. Mezzerani; Textos de Maria Cecília Mattoso Ramos - UNESP

Marília. A partir de 1994, foram acrescentadas as seguintes publicações para o 6º. e 7º. semestres: *Criatividade e Gramática* de Carlos Franchi, *O Texto na Sala de Aula* de João Wanderley Geraldi, *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de 1º. e de 2º. graus* da Secretaria Estadual de Educação (SP).<sup>18</sup>

Considerando os programas da disciplina “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, observamos que o professor objetivou, até 1993, orientar os alunos de Letras para uma prática de ensino de língua voltada para *as áreas de ensino e sua integração*, não esclarecendo na relação dos conteúdos quais eram essas áreas, embora apresentasse alguns itens relacionados à leitura e à “redação” ou “composição”. Em relação aos itens sobre Leitura não foi possível encontrar uma referência bibliográfica que correspondesse a esse conteúdo. Quanto à “redação”, o professor não utilizou a terminologia mais recente, “produção de textos”, nem mesmo a partir do segundo momento, quando acrescentou em seus planos o estudo da Proposta Curricular. A bibliografia adotada, até 1993, demonstra uma certa preocupação do professor com aspectos relacionados à produção textual. Vale ressaltar que a publicação de Othon M. Garcia adota uma perspectiva tradicional em relação à língua e aos processos de construção de textos. Além disso, uma outra referência bibliográfica (Textos de Maria Cecília Mattoso Ramos - Unesp/Marília) é muito vaga, ou seja, não nos possibilita saber de que assunto se trata.

Apesar de terem sido acrescentados alguns itens no conteúdo, os quais podemos considerar mais “atualizados”, como por exemplo: *a linguagem oral, renovação nos estudos gramaticais, texto e entendimento - pretextos*; observamos que continuaram muito gerais, não nos possibilitando obter uma visão do enfoque sob o qual tais conteúdos eram tratados. E mesmo presumindo que as referências aos textos das Propostas Curriculares da SEE-SP e às publicações de Franchi e Geraldi

---

<sup>18</sup> Toda a relação bibliográfica está indicada sem as referidas datas de publicação em todos os planos de ensino.

estejam relacionadas a esses conteúdos mais “atualizados”, esses dados não são suficientes para nos indicar que o professor tenha mudado seus referenciais teórico-metodológicos. O que podemos afirmar é que o professor em questão passou, a partir de 1994, a introduzir em suas aulas de “Prática de Ensino de Português” a leitura das *Propostas Curriculares de 1.º e 2.º. graus* e, além disso, acrescentou em sua bibliografia dois textos que abordam a questão da reformulação de ensino de língua e de ensino de gramática.

Para reforçar essa descrição geral que fizemos dos dados obtidos sobre a disciplina “Prática de Ensino de Português”, consideramos também depoimentos de alunos<sup>19</sup> concluintes do Curso de Licenciatura em Letras em 1997. As passagens transcritas abaixo<sup>20</sup> foram extraídas desses depoimentos:

*“ em prática de ensino que a gente podia aprender como ensinar ... como trabalhar com interpretação de texto que é tão importante pro aluno...ficamos a maior parte da aula lendo a proposta curricular que a gente não entendia... e nem a professora... então ela pedia pra gente fazer o resumo e entregar pra nota ”.*

*“aquele livrinho ‘O texto na sala de aula’ parece ser legal... mas era preciso ficar mais nele... discutir mais aquelas propostas... acabamos lendo em classe somente as sete pragas do ensino do português...e um outro texto que agora não lembro direito o nome... ficou pra gente ler resumir e entregar.”*

*“praticamente não tivemos prática... ficamos estudando teorias de ensino ativo... ensino passivo...isso acho que já é ultrapassado... o que a gente queria mesmo é pegar um texto... e o que fazer com ele para dar pro aluno.”*

---

<sup>19</sup> Esses depoimentos foram coletados, pelo pátio da Faculdade, em entrevistas informais, gravadas e transcritas por esta pesquisadora.

<sup>20</sup> Na transcrição separamos os fluxos de fala por reticências (...).

*“ah... na classe a professora distribuiu para os grupos montar umas aulas... fazer os objetivos e o conteúdo que ia ser desenvolvido... cada um fez o que achava que era certo... não sei se todo mundo fez certo”*

*“uma coisa que todo mundo tava reclamando é que precisa mudar o currículo do Curso ...a gente tem Lingüística no 1º. e 2º. ano...depois não tem mais... tudo o que a gente viu... que poderia ser aplicado agora na prática de ensino... as novas maneiras de ensinar... como ensinar gramática a gente já esqueceu...e também depois da Lingüística não teve mais nenhuma matéria que a gente pudesse discutir isso... nem em língua portuguesa”.*

Como podemos observar através da leitura dessas transcrições, na disciplina “Prática de Ensino de Português” havia de fato, no período considerado, uma discussão das questões que orientavam o ensino do português. Além disso, como evidencia o último depoimento acima, a disciplina “Lingüística” era dada no início do Curso (4 primeiros semestres) e com uma carga horária reduzida se comparada à carga horária da disciplina “Língua Portuguesa”. Com isso, as orientações divulgadas pela disciplina “Lingüística”, em relação ao ensino língua sob novas perspectivas, acabavam se perdendo ao longo dos três últimos semestres, em meio à formação mais conservadora, imposta pelas disciplinas “Língua Portuguesa” e “Prática de Ensino de Português”.

#### 1.4- Os programas das OTs da DE de Penápolis entre 1987 e 1997

As OTs de língua portuguesa desenvolvidas na DE de Penápolis, entre 1987 e 1997, foram realizadas apenas por nós, como monitora da DE, pois a cidade fica muito distante da capital de São Paulo e das Universidades que participaram do processo de implementação das propostas curriculares. Essas OTs caracterizaram-se, sobretudo, pelo repasse das orientações que recebemos

nos encontros realizados em nível central (CENP, FDE, Universidades), quase sempre com a presença de professores especialistas.

Para situarmos melhor as OTs desenvolvidas na DE de Penápolis, retomamos algumas informações gerais sobre o processo de capacitação dos monitores desenvolvido nos últimos dez anos pela SEE-SP em convênio com as Universidades.

A SEE-SP, nos últimos 20 anos, passou a assumir, pelo menos em tese, o compromisso de recuperação da escola pública e da qualidade de ensino oferecido à sociedade, defendendo a idéia de que o ensino deve garantir às classes sociais trabalhadoras perspectivas reais de valorização social, fato que depende da reformulação dos currículos e acarreta a necessidade da transformação do trabalho do professor em sala de aula.

Nesse sentido, tornou-se necessário desenvolver um trabalho de “qualificação”, de “atualização” de professores. Para isso, a SEE-SP passou a implantar um sistema de articulação entre os seus órgãos centrais e o professor. Com a criação da CENP, em 1976, e conseqüentemente com a criação das monitorias, a SEE-SP iniciou o processo de implementação das Propostas Curriculares.

Conforme já mencionamos anteriormente, a PCLP foi divulgada na rede estadual a partir de 1985, na mesma época em que muitos estudos no campo da linguagem estavam se voltando para questões de ensino da língua. Segundo Geraldi et al (1996), é na década de 80 que a Linguística passa a ter uma presença marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino da língua materna. Esses autores ainda acrescentam que foi a SEE-SP a primeira a solicitar a especialistas da área contribuições para elaboração de propostas curriculares e de textos de apoio às propostas, como também a realização de cursos de aperfeiçoamento junto aos monitores e/ou professores de todo o Estado.

No período de 1987 a 1997, os encontros de capacitação de monitores caracterizaram-se pela abordagem de questões referentes às propostas de renovação do ensino da língua portuguesa, envolvendo estudos sobre leitura, literatura, produção de textos e gramática. Esses encontros, realizados bimestralmente com duração de três a cinco dias, consistiam de palestras, mini-cursos, seminários, ministrados, em sua maioria, por professores das universidades envolvidas no processo de capacitação da SEE-SP. Além disso, aconteciam nesses encontros discussões e estudos em grupos entre os monitores, com a presença da Equipe Técnica de língua portuguesa da CENP. A sistemática adotada era que, a partir das orientações recebidas nos encontros centrais, os monitores organizassem os encontros locais, em suas respectivas DEs, para repassar os assuntos discutidos.

Mas foi a partir de 1991<sup>21</sup>, com o processo de implantação das escolas-padrão, cujo objetivo principal era a formação contínua dos docentes, que a monitoria recebeu um projeto específico para sua capacitação. Tal projeto visava *capacitar o monitor de língua portuguesa retomando conteúdos específicos da área de Letras, no sentido de relacionar esses conhecimentos aos princípios que fundamentam a PCLP, para, então, operacionalizar a aplicação do instrumental de todo o programa de Capacitação na prática da sala de aula do professor de língua portuguesa.* (FDE/SEE-S-P, 1993)

Esse projeto, já mencionado neste Capítulo no item 1.2, coordenado pela professora Norma Goldstein da USP, contou com 120 horas de capacitação, distribuídas em seis módulos de 20 horas cada um. Os módulos foram divididos pelos seguintes assuntos: Módulo I: Variantes Lingüísticas (língua oral/língua escrita); Módulo II: Articulação do Texto; Módulo III: Teoria Gramatical e Ensino de Gramática; Módulo IV: Leitura e Produção de Textos; Módulo V: Linguagem Literária; Módulo VI: A Literatura na Escola.

---

<sup>21</sup> A partir deste ano os monitores passaram a ser denominados Assistentes de Apoio Pedagógicos (AAP).

A sistemática adotada para o desenvolvimento desse programa de capacitação consistia na realização “palestras” por professores das universidades, “trabalhos práticos” coordenados pela equipe de apoio do projeto e “tarefas” para o monitor. Essas tarefas correspondiam aos “repasses” dos conteúdos apresentados nos módulos, junto aos professores nas DEs. Entre um módulo e outro, os monitores deveriam trazer os resultados das ações de repasse nas respectivas DEs.

O Módulo III, especificamente destinado à gramática e ao ensino de gramática contou com palestras dos seguintes especialistas das universidades: Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Sírio Possenti (UNICAMP), João Wanderley Geraldi (UNICAMP), Antônio Suarez Abreu (USP), Lygia M. C. de Moraes (USP), Helena N. Brandão (USP), Norma Goldstein (USP), Luiz Percival L. Britto (doutorando UNICAMP), Wilmar D’angelis (doutorando UNICAMP). Geralmente, para acompanhar as palestras, esses professores distribuíam textos sobre os assuntos que seriam discutidos. Esses textos tratavam de questões sobre as teorias lingüísticas e o ensino de gramática, que embora vindas de diferentes perspectivas, culminavam em uma proposta de mudança no ensino de gramática. Algumas atividades práticas de como ensinar gramática partiram do Professor João Wanderley Geraldi, na apresentação de atividades de “reestruturação” e “reconstrução” de textos produzidos por alunos. Os professores Luiz Percival L. Britto e Wilmar D’angelis também apresentaram propostas de atividades sobre como ensinar gramática em textos.

De modo geral, esse projeto não teve um acompanhamento crítico, reflexivo e/ou avaliativo, seja por parte da SEE-SP, seja por parte das Universidades envolvidas. Além disso, os resultados das atividades de repasse dos monitores nas DEs eram analisados apenas quantitativamente como o número de horas de capacitação e o número de professores capacitados. Esse programa de capacitação se encerrou no final de 1994, quando foi extinto o projeto da escola-padrão e a FDE deixou de exercer o papel de capacitação de docentes e profissionais da SEE-SP. Segundo relato da

coordenadora do Projeto de Capacitação de AAPs, a Profa. Norma Goldstein, esse projeto mostrou-se incompleto, pois eram imprescindíveis a continuidade, o acompanhamento constante, o aperfeiçoamento permanente. Além disso, nos termos de Goldstein, a política, que muda a cada quatro anos, trunca todos os processos (Vargas et al.,1995).

A partir de 1995<sup>22</sup>, a SEE-SP, sob outra orientação, organizou o Projeto de Educação Continuada (PEC), para que os professores fossem capacitados diretamente pela Universidade, isto é, os próprios professores universitários estariam realizando as ações de capacitação junto aos professores e outros profissionais de ensino, inclusive o monitor.

Como a DE em que atuamos fica muito distante de universidades que podem oferecer capacitação na área de Língua Portuguesa, continuamos a receber orientações apenas da CENP. Essas orientações, em sua maioria burocráticas, visavam subsidiar o trabalho de capacitação do PEC e de levantamentos de dados e análise dos resultados do projeto de Avaliação da Escola Pública do Estado de São Paulo. Desse modo, a capacitação dos monitores, a partir de 1995, caracterizou-se por uma tarefa cujos resultados também foram analisados muito mais quantitativa que qualitativamente.

Em suma, entre 1987 e 1997, subordinada à política educacional e às contradições de cada gestão governamental, a capacitação dos monitores de língua portuguesa das DEs foi orientada pelas propostas de renovação do ensino de língua portuguesa, divulgadas tanto oralmente, através das palestras dos especialistas e das discussões com as equipes de apoio, quanto na forma escrita, através da PCLP, dos textos de apoio publicados pela SEE-SP e de publicações não oficiais.

Na DE de Penápolis, as OTs foram realizadas bimestralmente, envolvendo todos os professores de língua portuguesa, convocados oficialmente pelo Delegado ou Supervisores de

---

<sup>22</sup> A partir deste ano, o AAP passou a ser denominado Assistente Técnico Pedagógico (ATP).

Ensino. Essas OTs, com duração de seis a oito horas, tinham como forma padrão o desenvolvimento de discussões a partir de leitura de textos teóricos e de apresentação, ou pelo monitor, ou pelos professores, de sugestões de atividades práticas.

Pela convivência com os professores, observamos que o ensino da gramática era a grande dificuldade. Tal fato nos levou, em nossas OTs na DE, a estar sempre discutindo junto a esses professores questões que pudessem redirecionar a prática desse ensino. Dessa forma, acreditávamos que nosso trabalho visando levar os professores a modificar a sua prática de ensino de gramática deveria centrar-se em leitura e discussão dos textos teóricos da Linguística e em orientações de “como” desenvolver atividades gramaticais.

Inicialmente, as OTs em que tratamos de questões sobre o ensino de gramática consistiram de: leitura de textos escritos por lingüistas e pela equipe da CENP e divulgação de uma bibliografia atualizada referente ao ensino de gramática. Quando era possível, oferecíamos cópias de capítulos de livros que considerávamos interessantes para os professores. Entre essas cópias, as que mais despertaram o interesse dos professores foram: *As Sete Pragas do Ensino de Português* de Carlos Faraco, do livro *O Texto na Sala de Aula* de João Wanderley Geraldi; *A Coesão Textual e A Coerência Textual* de Ingedore V. Koch. Cabe ressaltar que essas duas últimas publicações sobre coesão e coerência textuais foram muito discutidas em nossas OTs.

Os professores sempre argumentavam que não queriam saber de teorias “chatas”, queriam mesmo propostas metodológicas, soluções práticas para poderem levar para suas salas de aula. Assim, decidimos privilegiar, na maior parte das OTs, um trabalho que pudesse orientar os professores em “como” desenvolver atividades gramaticais a partir de textos. No entanto, nossa preocupação não era com a reprodução de modelos, mas com alguma reflexão que pudesse levar o professor a elaborar e construir suas atividades de ensino de gramática.

Para isso, pensamos que algumas questões de vestibulares, principalmente as de vestibulares da UNICAMP, pudessem esclarecer ao professor como desenvolver uma análise linguística com base em textos, mas sem “retirar” dos textos os conteúdos gramaticais. Assim, passávamos as questões para os próprios professores resolverem. Em seguida, passávamos textos de revista, jornal, volantes, propagandas, entre outros, com problemas de coesão e/ou coerência, concordância, etc., para que eles elaborassem questões do mesmo tipo do vestibular e que fossem adequadas ao ensino de 5ª. a 8ª. séries. Parecia ser um trabalho muito interessante, pois os professores participavam e se empenhavam bastante. Porém, os resultados desse trabalho nunca foram discutidos a partir de reflexões sobre a prática dessas atividades na aula desses professores.

Vale lembrar ainda que raríssimas foram as ocasiões em que desenvolvemos, junto aos professores, propostas de atividades que levassem à reflexão gramatical, a partir de textos produzidos por alunos. Os professores não demonstravam interesse e acabamos por não nos empenhar em trabalhos desse tipo.

De maneira geral, nossa função de monitor se caracterizava por uma dupla tarefa: tínhamos que nos informar sobre os conhecimentos existentes na área e selecionar aqueles que possivelmente contribuiriam para a prática dos professores, sobretudo procurando atendê-los em suas reivindicações. Nesse sentido, podemos afirmar que a apropriação desses conhecimentos, no período entre 1987 e 1997, foi mediada pelo pouco contato que tivemos com os professores universitários durante as suas palestras; pelo “repasso” que os professores da Equipe Técnica da CENP ou FDE apresentaram em grupos de estudo ou debates e em seus textos-subsídios; pela leitura de textos, oficiais ou não, escritos por linguistas.

## 2 - As informações sobre os professores informantes da pesquisa

As informações sobre os professores foram obtidas de duas formas: através de um questionário escrito e de anotações que fizemos a partir de uma entrevista estruturada, realizada oralmente com os professores informantes.

O questionário escrito foi aplicado a todos os professores de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries da DE de Penápolis, com o objetivo de obter dados para a seleção dos professores informantes. Esse questionário pedia as seguintes informações:

- a- Nome do professor e da(s) escola(s) em que leciona (indicar qual é a escola sede<sup>23</sup>);
- b- Instituição em que o professor cursou a Licenciatura em Letras;
- c- Período em que cursou a Licenciatura;
- d- Tempo de serviço na Rede como professor de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries;
- e- Participação em OTs (indicar onde e quando foram realizadas);
- f- Realização de outros cursos de graduação, licenciatura, especialização, mestrado, doutorado (indicar período de realização);
- g- Interesse em participar de uma pesquisa sobre o ensino de português.

Em meados de março de 1998, recebemos 45 questionários respondidos por professores de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries das escolas pertencentes à DE em questão. Para a seleção dos professores informantes, tendo em vista os objetivos do nosso trabalho, estabelecemos os seguintes critérios:

- os professores deveriam ter cursado a Licenciatura Plena em Letras (habilitação português/inglês) na Faculdade local, e ter concluído o curso nos últimos dez anos, ou seja, entre 1987 e 1997;

- os professores deveriam ter, no máximo, dez anos de tempo de serviço na rede estadual como professores de português de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries;
- os professores deveriam ter participado, após a conclusão da Licenciatura em Letras, somente de OTs promovidas pela DE local;
- os professores deveriam ter interesse em participar como informantes da pesquisa.

A partir desses critérios, selecionamos 20 professores, com os quais estabelecemos contato na segunda quinzena de março de 1998. Esse primeiro contato foi realizado em sessões, na própria escola sede em que eles lecionavam. Caracterizou-se como um encontro informal, objetivando maiores esclarecimentos sobre horário de trabalho para viabilizarmos, da melhor maneira possível, as gravações das aulas. Além disso, combinamos com os professores selecionados que eles não seriam informados previamente sobre o dia de gravação de suas aulas, uma vez que pretendíamos obter os dados em situações reais no cotidiano da prática de sala de aula desses professores.

Quanto à entrevista estruturada, foi realizada oralmente com os professores selecionados com o objetivo de obtermos mais alguns dados para melhor caracterização do grupo de informantes. Essas entrevistas foram realizadas quando iniciamos o processo de gravação das aulas. As anotações obtidas através dessas entrevistas foram produzidas em resposta às seguintes perguntas:

- a- Qual a sua idade?
- b- Realizou outro(s) curso(s) de formação de professor antes de cursar a Licenciatura em Letras?
- c- Trabalhava quando cursou a Licenciatura em Letras?
- d- Chegou a lecionar antes de concluir o Curso de Licenciatura em Letras?
- e- Qual a situação funcional na Rede (efetivo/não-efetivo)?
- f- Reside na mesma cidade onde leciona?

---

<sup>23</sup> Escola sede é a escola em que geralmente o professor possui maior número de aulas, a qual se encarrega pela vida

- g- Em quais níveis de ensino leciona (1º. e/ou 2º. grau)?
- h- Em quantas escolas leciona e qual a carga horária?
- i- Quais as séries de 1º. e/ou 2º. graus em que atua?

Os dados escritos obtidos tanto através do questionário preenchido pelos professores, quanto através da entrevista estruturada nos possibilitaram levantar algumas características que consideramos importantes para a caracterização do grupo de professores informantes que nos serviram de informantes. Para melhor visualização desses dados, optamos pela organização em dois quadros. O primeiro quadro (Dados específicos I) apresenta as informações gerais sobre idade, sexo e formação profissional dos informantes. O segundo quadro (Dados específicos II) apresenta informações mais específicas sobre formação e atividade profissional dos informantes.

Para facilitar a leitura, apresentamos cada quadro em uma página e esse segundo quadro é apresentado em duas partes (A e B), cada uma delas reunindo as informações referentes aos 20 professores.

## Dados específicos I

prof.	Idade	Sexo	Período em que cursou a Licenciatura/Letras (aluno trabalhador/nãotrabalhador/professor <sup>24</sup> )	Outro(s) curso(s) de formação de professor antes da Licenciatura/Letras
01	32	F	1985-1988-trabalhador	-
02	30	F	1986-1989-não trabalhador	-
03	48	F	1986-1989-professor	Magistério e Pedagogia
04	35	F	1986-1989-professor	Magistério
05	32	F	1988-1991-trabalhador	-
06	35	F	1988-1991-não trabalhador	-
07	30	F	1989-1992- trabalhador	Magistério
08	40	F	1990-1993- trabalhador	Magistério
09	28	M	1990-1993-professor	-
10	30	F	1990-1993-professor	Magistério
11	28	F	1990-1993-trabalhador	-
12	26	F	1991-1994-trabalhador	-
13	38	F	1991-1994-trabalhador	-
14	26	F	1991-1994-trabalhador	-
15	28	F	1991-1994-não trabalhador	-
16	24	F	1992-1995-não trabalhador	-
17	45	F	1992-1995-professor	Magistério e Pedagogia
18	25	F	1992-1995-trabalhador	Magistério
19	35	F	1993-1996-trabalhador	-
20	33	F	1993-1996-professora	Magistério

<sup>24</sup> Estamos considerando como aluno professor, aquele que lecionava enquanto cursava a Licenciatura em Letras; e como aluno trabalhador/não trabalhador, aquele que trabalhava ou não em outra atividade que não fosse a de professor, no período em que cursou a Licenciatura em Letras.

## Dados específicos II - Quadro A

Prof	Tempo de atuação na rede/Local de trabalho	Situação funcional	Grãos de ensino	Número de escolas e de h/a semanais <sup>25</sup>	Séries em que atuava	Número de OTs de que participou <sup>26</sup>
01	10 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. e 2º. graus	2 escolas-36h/a	5ª., 6ª., 7ª., 8ª., 1º. colegial	20
02	09 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. e 2º. graus	1 escola-36 h/a	7ª., 8ª., 1º. colegial	25
03	09 anos- leciona e reside cidade sede da DE	efetivo	1º. e 2º. graus	1 escola-36h/a	8ª., 1º., 2º. e 3º. colegiais	25
04	09 anos- leciona e reside cidade sede da DE	efetivo	1º. grau	1 escola-36h/a	5ª., 6ª., 7ª., 8ª.	20
05	07 anos- cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	2 escolas-36h/a	5ª., 6ª., 7ª.	15
06	07 anos- leciona e reside cidade sede da DE	efetivo	1º. grau	1 escola-36h/a	6ª., 7ª., 8ª.	15
07	06 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	2 escolas-36/a	5ª., 6ª., 7ª.	12
08	05 anos- leciona e reside cidade vizinha	não-efetivo	1º. e 2º. graus	1 escola-36/a	7ª., 8ª., 1º., 2º., 3º. colegiais	12
09	05 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. e 2º. graus	2 escolas-20h/a	7ª., 1º., 2º. 3º. colegiais	12
10	05 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	2 escolas-20h/a	5ª. e 6ª.	12

<sup>25</sup> O número de horas-aula indicado refere-se à quantidade de aulas ministradas em sala de aula, isto é, não está sendo considerado o número de horas-aula destinado a Hora de Trabalho Pedagógico Conjunto (HTPC) e Hora Atividade (HA)

<sup>26</sup> Para a indicação do número aproximado de participação em OTs da DE local, consideramos não só as informações do questionário respondido inicialmente pelos professores, como também as listas de presença das OTs desenvolvidas nos últimos dez anos, arquivadas na Oficina Pedagógica da DE.

## Quadro B

11	05 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	1 escola-36h/a	5ª. e 6ª.	12
12	04 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	2 escolas-36h/a	5ª., 6ª., 7ª.	10
13	04 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	2 escolas-12h/a	5ª.	10
14	04 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	1 escola-28h/a	5ª,6ª, 7ª.,8ª.	10
15	04 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. grau	2 escolas-20h/a	5ª. e 6ª.	10
16	03 anos- leciona e reside cidade vizinha	não-efetivo	1º. grau	1 escola-12h/a	5ª. e 6ª.	10
17	03 anos- leciona e reside cidade vizinha	não-efetivo	1º. e 2º. graus	1 escola-20h/a	5ª. e 6ª.	10
18	03 anos- leciona e reside cidade sede da DE.	não-efetivo	1º. grau	1 escolas-12h/a	6ª.	08
19	02 anos- leciona e reside cidade sede da DE	não-efetivo	1º. e 2º. graus	2 escolas-28h/a	7ª., 8ª., 1º., 2º. colegiais	05
20	02 anos- leciona e reside cidade vizinha	não-efetivo	1º. graus	1 escola 32h/a	5ª., 6ª., 7ª.	08

Conforme demonstram os quadros acima, todos os professores informantes desta pesquisa atuaram na rede estadual, nos últimos dez anos. A maior parte dos professores (80%) possuía, na época, menos de 8 anos de experiência no ensino de língua portuguesa e não era efetiva. Esses professores recebiam salários iniciais quase idênticos aos efetivos, mas não possuíam, como estes,

estabilidade e nem gozavam do conjunto de pequenos benefícios de que dispõem os efetivos, como por exemplo: preferência na atribuição de aulas e escolha do período e das séries, indicação para participar em atividades extra-classe, entre outras.

Um outro dado importante é que grande parte dos professores (70%) lecionava apenas no 1º grau, portanto, podiam ser considerados, predominantemente, como professores de língua e não de literatura.

Quanto às escolas onde atuavam, os professores que lecionavam na cidade sede da DE estavam distribuídos entre as 5 escolas da cidade que ainda hoje possuem ensino de 5ª. a 8ª. séries. Dentre estas, duas são as mais centrais e maiores. Nessas escolas lecionavam 50% dos professores informantes. Pelo fato dessas duas escolas serem mais centrais e as mais tradicionais da cidade, a maior parte dos alunos de 5ª. a 8ª. séries que as freqüentam, sobretudo no período diurno, residem na parte central da cidade e pertencem à classe média. Nas outras três escolas da cidade lecionavam 30% dos professores informantes. Essas escolas localizam-se na periferia da cidade e os alunos que as freqüentam são provenientes de classes baixas. Os professores das cidades vizinhas (20%) lecionavam na única escola de 5ª. a 8ª. séries que cada uma dessas cidades possui. Essas escolas funcionam nos períodos diurno e noturno e atendem alunos de diferentes classes sociais.

Quanto ao número de horas-aula semanais ministradas, a maioria dos professores informantes trabalhava em dois turnos, ministrando mais de 30 horas-aula por semana. Vale ressaltar que uma carga horária superior a 30 horas-aula tende a impossibilitar a realização de um trabalho mais cuidadoso, planejado e de maior qualidade.

Em termos gerais, podemos, portanto, caracterizar os professores informantes como sendo, em sua maioria, do sexo feminino, de idade entre 30 e 38 anos e tendo realizado o Curso de Licenciatura em Letras na mesma instituição, entre 1987 e 1997, e com idade variando entre 20 e 25

anos. Além disso, a maior parte dos informantes tem entre 2 e 5 anos de experiência de ensino de língua portuguesa na rede estadual e ainda não tinha sido efetivada no cargo. A maioria, possuindo uma carga horária com mais de 30 horas-aula semanais, lecionava na cidade sede da DE, no máximo em duas escolas, principalmente em classes de 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries. A grande maioria havia participado de 10 a 15 OTs somente na DE, nos últimos dez anos, possuindo assim entre aproximadamente 60 e 90 horas de capacitação.

### 3 - Os dados audiogravados

Os dados audiogravados correspondem às aulas de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries dos professores informantes, gravadas e transcritas no 1<sup>o</sup>. semestre letivo de 1998, e também aos depoimentos obtidos através de entrevistas informais semi-estruturadas, realizadas com os professores informantes durante o período de gravação das aulas.

Os dados de sala de aula foram obtidos em situações “naturalistas”, consistindo-se de: gravações em áudio de 3 aulas de língua portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries de cada professor informante (20 professores), perfazendo um total de 60 aulas.

Quanto às gravações das aulas, houve dois procedimentos distintos. Para realizarmos as primeiras gravações, chegávamos nas escolas e, com a devida permissão do professor, entrávamos na sala de aula com o gravador e procurávamos nos posicionar no fundo da classe para que nossa presença não ocasionasse muita interferência no andamento da aula e no comportamento dos alunos. Porém, percebemos que esse procedimento estava comprometendo o desenvolvimento natural das atividades em sala de aula. Em função de nossa presença com o gravador, os professores pareciam

um pouco constrangidos e os alunos em algumas classes ficavam alvoroçados e em outras ficavam totalmente calados.

Em virtude dessa situação, decidimos realizar as gravações de outra forma. Chegávamos na escola e entregávamos o gravador e as fitas cassete aos professores. Estes deixavam o gravador em sua mesa durante toda a aula ou pediam a algum aluno que controlasse a gravação. Ao término da aula, os professores nos passavam o gravador e as fitas.

Vale ressaltar também que as gravações das aulas foram realizadas aleatoriamente em relação às séries, pois, dependendo do horário em que chegávamos nas escolas, eram gravadas as aulas nas séries em que os professores estavam lecionando naquele momento. Dessa forma, obtivemos um corpus constituído por 03 aulas de cada professor informante, distribuídas entre 5<sup>a.</sup>, 6<sup>a.</sup>, 7<sup>a.</sup> e 8<sup>a.</sup> séries, com predomínio de aulas ministradas em 5<sup>a.</sup> e 6<sup>a.</sup> séries.

Os depoimentos dos informantes foram obtidos através de entrevistas informais semi-estruturadas realizadas oralmente com cada professor informante durante o período de gravação das aulas, quando discutíamos com eles questões sobre suas práticas de ensino de gramática. Essas entrevistas foram realizadas na própria escola, nos intervalos entre as aulas ou quando os professores estavam em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>27</sup>. Desse modo, entrevistamos todos os professores que nos serviram de informantes. Com essas entrevistas, pretendíamos saber que conceito(s) e função(ões) os professores atribuíam à gramática e ao ensino de gramática. Todas essas entrevistas foram gravadas e transcritas.

Vale lembrar que, embora tivéssemos esclarecido nossa postura enquanto pesquisadora, a nossa presença provavelmente influenciou os depoimentos, porque certamente os informantes ainda tinham por referência nossas expectativas em relação ao potencial de transformação de suas práticas,

sobretudo pelo fato de termos atuado como monitora da DE, onde assumimos, frente a esses mesmos professores, o desenvolvimento de todas as OTs sobre o ensino de língua portuguesa.

---

<sup>27</sup> A HTPC, fazendo parte da jornada de trabalho do professor, refere-se a duas horas semanais de trabalho pedagógico

## Capítulo II

### **A problematização do conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática no primeiro grau**

Conforme já mencionado na Introdução deste trabalho, a nova realidade social brasileira exigiu, no final da década de 60, uma revisão dos métodos tradicionais de ensino de língua portuguesa. E, como também assinalado, essa demanda por transformações no ensino buscou no campo da Linguística novos referenciais teórico-metodológicos para embasar as propostas de mudança.

Apesar de já estabelecida como disciplina dos cursos de Letras desde o final da década de 60, só no final da década de 70, e mais especificamente na década de 80, segundo Geraldi et al (1996), a Linguística passou a ter uma influência marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino da língua materna.

Também nas décadas posteriores à sua implantação nos cursos de Letras, a Linguística tomou novos rumos, deixando de priorizar a análise em nível da frase, encaminhando-se para o texto e o discurso e interessando-se também por questões aplicadas ao ensino. Novas disciplinas, como a Pragmática e a Análise do Discurso, ganharam espaço, interferindo também nas propostas de mudanças no ensino-aprendizagem da língua.

É importante ressaltar que os debates que cercaram o aparecimento da Linguística Aplicada no Brasil e a quantidade crescente de seus adeptos também interferiram nas propostas de mudanças no ensino-aprendizagem de línguas dessa época. Segundo Kleiman (1992), a Linguística Aplicada

começou a se desenvolver dentro da Lingüística, marcada pela tentativa de aplicação da teoria à prática e vinculada à corrente americana que, já na década de 40, acreditava na pertinência dos avanços nos estudos lingüísticos para a resolução de problemas ligados ao ensino de língua. De acordo com essa autora, até os anos 60, poucos eram os lingüistas aplicados e eram os próprios lingüistas que realizavam algumas tarefas na área, sobretudo no contexto internacional. Durante os anos 70, a Lingüística Aplicada enfatizou o ensino de língua estrangeira e os problemas relativos ao ensino da língua materna continuaram, por mais tempo, a serem definidos sob a ótica da Lingüística. No Brasil, somente na segunda metade da década de 80, afirma Kleiman, é que houve um aumento considerável da pesquisa em língua materna, desenvolvida por pesquisadores diretamente filiados à Lingüística Aplicada, principalmente na área de leitura.

De modo geral, os avanços da Lingüística, da Lingüística Aplicada e de outras disciplinas afins fundamentaram uma visão de que essas disciplinas seriam capazes de solucionar problemas na formação de professores e no ensino-aprendizagem de língua materna.

De fato, conforme descrito no Capítulo anterior, no Estado de São Paulo, no final da década de 70, estudiosos da Lingüística foram requisitados pela SEE-SP para a organização de subsídios à implementação de um novo plano curricular para o ensino de língua portuguesa.

Já a partir desses trabalhos escritos por lingüistas, o movimento de renovação do ensino da língua tinha como eixo a problematização do conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática na escola. Essa problematização acabou questionando também a necessidade de se ensinar gramática no 1º grau.

Neste capítulo, pretendemos, então, focalizar essa problematização nos textos institucionais considerados neste trabalho. Vale ressaltar que, para esta análise, foi necessário recorrer às fontes

teóricas que embasaram as concepções de gramática e de ensino de gramática presentes nesses documentos.

## 1- Nos Documentos Institucionais

### 1.1- Na PCLP e nos textos de apoio à PCLP.

A PCLP, ao abordar questões sobre o conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática, nos itens aos quais já nos referimos no Capítulo I, apóia-se em diferentes orientações vindas da Lingüística chamada funcional, sobretudo nas idéias divulgadas por Franchi (1987, 1991, 1992), Perini (1985, 1987, 1996), Castilho (1987, 1994a, 1994b) e Geraldi (1984, 1985, 1991).

Antes de examinarmos a PCLP, apresentamos uma visão rápida do que estamos compreendendo como Lingüística funcional.

Em termos gerais, a perspectiva funcional em Lingüística, de acordo com Neves (1997), tem como questão básica de interesse a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente, isto é, a abordagem funcionalista considera *as estruturas das expressões lingüísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração.* (1997:2) Ainda segundo essa autora, uma gramática funcional enfoca a estrutura gramatical da língua, mas inclui em sua análise *toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.* (1997:3)

Siewierska (1991)<sup>28</sup> define o paradigma funcional da teoria lingüística como sendo uma abordagem que considera todos os aspectos da organização estrutural da linguagem à luz do seu

---

<sup>28</sup> Todas as referências que fazemos a essa autora foram traduzidas por nós.

papel na interação social humana. A prioridade da função comunicativa sobre a função cognitiva é, para Siewierska, uma das suposições teóricas mais importantes do paradigma funcional. A adoção da perspectiva comunicativa possibilita, segundo essa autora, a extensão do domínio tradicional da análise lingüística (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas), ao incluir os princípios pragmáticos governando as estruturas da interação verbal. Assim, aderir a uma visão funcional da linguagem requer, conforme assinala Siewierska, que o sistema de regras deva, tanto quanto possível, ser descrito em termos de noções funcionais.

Mas, o funcionalismo não é único, apesar de, como lembra Neves (1997), os mais representativos desenvolvimentos da visão funcionalista da linguagem serem comumente relacionados às concepções da Escola Lingüística de Praga, designação de um grupo de estudiosos que começou a atuar antes de 1930. Para esse grupo, a linguagem permite ao homem, acima de tudo, reação e referência à realidade extralingüística. No modelo de Praga, as frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo que estabelecem ligação com a situação de fala e com o próprio texto lingüístico. Assim, na visão funcional da Escola de Praga, a frase é reconhecida como uma unidade suscetível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo. Essa é, portanto, uma abordagem caracterizada como estruturalista funcional, na qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional (Neves, 1997:16-17). No entanto, a aplicação dos termos funcionalismo e abordagem funcional não se restringe à Escola de Praga. Outras abordagens funcionais surgiram no Ocidente e no Oriente, e o funcionalismo foi tomando vida própria e independente.

Segundo Neves (1997, a partir de Prideaux), existem, na verdade, tantas versões do funcionalismo quantos são os lingüistas que se chamam funcionalistas e, dentro do que vem sendo denominado funcionalismo, existem modelos muito diferentes.

Dillinger (1991), ao abordar questões que envolvem a dicotomia formalismo/funcionalismo, afirma que no estudo da linguagem não se usa “função” em seu sentido matemático de uma relação especial entre dois conjuntos em que todos os elementos de um conjunto (o domínio) têm apenas um elemento correspondente no outro conjunto (o contradomínio). Na Lingüística, ainda segundo Dillinger, o termo função se refere aos casos que a álgebra define como “relações”, isto é, casos em que alguns elementos do domínio teriam nenhum ou mais de um elemento correspondente no contradomínio. Assim, na Lingüística usa-se “função” no sentido de “relação”. Dessa forma, Dillinger (a partir de Garvin) afirma que, em relação às línguas, “função” pode designar as relações entre uma forma e outra (função interna); as relações entre uma forma e seu significado (função semântica) e as relações entre o sistema de formas e seu contexto (função externa). Assim, da mesma forma que o “formalismo” não distingue claramente entre “o estudo da forma lingüística” e “o uso de dispositivos formais”, o “funcionalismo” não identifica claramente quais funções ou relações serão objeto de estudo. Mas em geral, de acordo com Dillinger, o funcionalismo se preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social e não tanto com as características internas da língua como sistema. Assim, *por frisar especialmente as relações entre a língua e seus usos na comunidade, normalmente sem negar a importância da natureza estrutural da língua, a sociolingüística, a lingüística antropológica, estudos da literatura e do discurso vieram a ser chamados “funcionalistas”*. (Dillinger, 1991:399)

Em relação às diferentes posições funcionalistas, Nichols, citado por Neves (1997), afirma que há um funcionalismo conservador, um funcionalismo moderado e um funcionalismo extremado. O tipo conservador apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise da estrutura. O tipo moderado é o que, reconhecendo a inadequação de um formalismo e de um estruturalismo estritos, propõe alternativas funcionalistas para a análise. Essa corrente enfatiza

a importância da semântica e da pragmática para a análise da estrutura linguística. Admitindo, porém, que a noção de estrutura é central para o entendimento das línguas naturais, o funcionalismo moderado propõe uma consideração de estrutura linguística distinta da que é proposta pelos formalistas. Embora não haja uniformidade de pontos de vista entre eles, Neves situa nessa vertente autores como Du Bois (1980), Dik (1978, 1980, 1989) e Halliday (1970, 1973, 1977, 1978, 1985).

O funcionalismo extremado nega a realidade da estrutura como estrutura e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas. Os funcionalistas que defendem esta posição estabelecem uma subordinação dos demais componentes da língua ao componente pragmático. Segundo Neves, Givón (1979), numa posição de funcionalista extremado, colocando o discurso como foco na investigação linguística, apresenta a convicção de que a estrutura da linguagem não pode ser adequadamente estudada, descrita, compreendida ou explicada sem referência à função comunicativa. Givón sugere que as propriedades sintáticas, como sujeito, voz, orações relativas, subordinação, morfologia flexional, etc., nascem das propriedades do discurso. (Neves, 1997:55-56)

Quanto às gramáticas filiadas ao paradigma funcional, Siewierska (1991) distingue a Gramática Funcional de Dik (1978) de outras abordagens funcionais. Segundo ela, Dik oferece um modelo coerente e mais explícito de gramática que visa fornecer uma explicação completa da estrutura da sentença desde a representação semântica subjacente até a forma fonética da superfície. A maioria dos funcionalistas, afirma Siewierska, dá mais atenção a fenômenos da linguagem selecionados e permanecem vagos em relação a como as hipóteses e estruturas linguísticas por eles focalizadas ligam-se a um todo coerente.

Assim, a construção de um modelo real de gramática, com um alto grau de explicitude e consistência dentro da orientação funcional, é, na opinião de Siewierska, o aspecto mais significativo da Gramática Funcional de Dik.

Para Neves (1997), a gramática funcional de Dik é vista como uma teoria geral que diz respeito à organização gramatical das línguas naturais. Para Dik, afirma Neves, além da simples função lingüística, existem muitas funções humanas “mais elevadas” envolvidas no uso comunicativo da língua. Nesse sentido, juntamente com a capacidade lingüística pela qual o usuário da língua é capaz de produzir e interpretar corretamente expressões lingüísticas de grande complexidade estrutural em diferentes situações comunicativas, atuam diferentes capacidades que interagem estreitamente umas com as outras. Essas capacidades são:

*a) a capacidade epistêmica: o usuário é capaz de construir, manter e explorar uma base de conhecimento organizado; ele pode derivar conhecimento de expressões lingüísticas, arquivar esse conhecimento de forma apropriada e ainda, recuperá-lo e utilizá-lo interpretando expressões lingüísticas ulteriores;*

*b) a capacidade lógica: munido de determinadas parcelas de conhecimento, o usuário é capaz de extrair outras parcelas de conhecimento por meio de regras de raciocínio, com princípios da lógica dedutiva e probabilística;*

*c) a capacidade perceptual: o usuário é capaz de perceber seu ambiente, derivar conhecimento de suas percepções e usar esse conhecimento perceptualmente adquirido tanto para produzir como para interpretar expressões lingüísticas;*

*d) a capacidade social: o usuário não somente sabe o que dizer mas também como dizê-lo a um parceiro comunicativo particular, numa situação comunicativa particular, para atingir objetivos particulares. (Neves, 1997:76-77)*

Do ponto de vista funcional, Dik, citado por Neves (1997:77), afirma que a Lingüística diz respeito a dois tipos de sistemas de regras: 1) as regras que governam a constituição das expressões lingüísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas); 2) as regras que governam os padrões de interação verbal nos quais essas expressões lingüísticas são usadas (regras pragmáticas). Para esse autor, o sistema (1) é um sistema de regras visto como instrumental em relação às metas e aos propósitos do sistema de regras (2). De fato, na gramática funcional de Dik, lembra Neves, a forma dos enunciados não é entendida independentemente de sua função, uma vez que, de um ponto de vista funcionalista, a relação entre a intenção do destinador e a interpretação do destinatário, na interação verbal, tem a expressão lingüística apenas como mediação. Assim, a expressão lingüística é função: *da intenção do falante; da sua informação pragmática; da antecipação que ele faz da interpretação do ouvinte. A interpretação do ouvinte, por seu lado, é função: da expressão lingüística; da sua informação pragmática; de sua conjetura sobre a intenção que o falante tenha dito.* (Neves, 1994:120)

No modelo de interação verbal de Dik, segundo Neves, o falante organiza suas expressões lingüísticas de acordo com sua estimativa de qual seja a informação pragmática do destinatário no momento da interação, e com o objetivo geral de provocar alguma mudança na informação pragmática do destinatário, partindo assim, de uma informação que presumivelmente o destinatário já possuía (“dado”), e construindo, a partir daí, a informação que ele pensa que seja nova (“novo”) para o destinatário e que leve à modificação da informação pragmática deste. Assim, uma expressão lingüística normalmente contém alguma informação velha e alguma informação nova, devendo interpretar-se “dado” e “novo” como sendo mediados pela avaliação que o falante faz da informação pragmática do destinatário. Pode ocorrer que a avaliação do falante não corresponda plenamente à real estrutura da informação pragmática do destinatário, e isso pode causar problemas no processo de

comunicação. Entretanto, para Dik, *é a avaliação feita pelo falante sobre a informação pragmática de seu parceiro, e não a informação em si, que determina o modo pelo qual o falante organiza pragmaticamente suas expressões.* (Neves, 1997:97)

Uma outra proposição de abordagem funcionalista, considerada por Siewierska como a única comparável em escopo à Gramática Funcional de Dik, refere-se à Gramática Sistemática de Halliday. Mas, na avaliação dessa autora, a Gramática de Halliday não é explícita o bastante quanto aos passos consecutivos que conduzem à interpretação ou geração de estruturas para ser qualificada como um modelo maduro de gramática, além de não possuir a consistência interna da Gramática Funcional de Dik. Para Neves (1997), porém, as propostas de Dik e de Halliday são as mais representativas do pensamento funcionalista corrente.

O modelo de Halliday, que vem sendo elaborado há mais de trinta anos, define-se, segundo Neves, *como um modelo sistêmico funcional, isto é, enquadra-se numa gramática sistêmica que se interpreta multifuncionalmente.* (1994:117) Em uma gramática sistêmica, afirma essa autora, há dois tipos de categorias: os traços e as funções. O traço é uma categoria paradigmática que relaciona um item com outros itens da língua que se equivalem em algum aspecto relevante; a função é uma categoria sintagmática. Assim, conforme assinala Neves, uma gramática sistêmica é, acima de tudo, paradigmática, pois *coloca nas unidades sintagmáticas apenas a realização, reservando, para o nível mais abstrato e profundo, as relações paradigmáticas.* (1997:60) Nesse sentido, considerar o sistêmico implica considerar as escolhas entre os termos do paradigma, com a idéia de que escolha produz significado. Nos termos de Neves, a gramática é, para Halliday, *o mecanismo lingüístico que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções da linguagem, e as realiza numa forma estrutural unificada. A gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas, seja qual for o uso que esteja fazendo da*

*língua. Desse modo, diferentes redes sistêmicas codificam diferentes espécies de significado, ligando-se, pois, às diferentes funções da linguagem. (Neves, 1997:60)*

Halliday, citado por Neves (1997:63-64), define três grandes sistemas: o de transitividade, o de modo (do qual deriva o de modalidade) e os de tema e de informação. O sistema de transitividade, especificando os papéis dos elementos da oração (“ator”, “meta”, etc.) codifica a nossa experiência do mundo e liga-se, pois, com a *função ideacional*. O sistema de modo, especificando as funções como “sujeito”, “predicador”, “complemento”, “finitude”, diz respeito aos papéis da fala e, liga-se, pois com a *função interpessoal*. Os sistemas de tema e de informação, especificando as relações dentro do próprio enunciado, ou entre o enunciado e a situação, dizem respeito à *função textual*. *Dentro de cada sistema, as escolhas se fazem com respeito a um determinado nível gramatical. Assim, no nível da frase, é obrigatória a escolha referente ao sistema de modo, já que toda e qualquer frase há de ser ou declarativa, ou interrogativa, e assim por diante. Cada sistema maior implica subsistemas, nos quais o modo de operação se repete, levando a escolhas cada vez mais específicas. (Neves, 1997:61-62)*

Em estudos mais recentes, Halliday apresenta uma visão geral de sua “gramática funcional” e, segundo Neves, é quando esse autor deixa de lado o aspecto sistêmico da gramática e trata apenas do funcional. *Para ele, uma gramática funcional é essencialmente uma gramática “natural”, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada. (Neves, 1997:62)*

É a partir dessa perspectiva, na opinião de Neves, que os objetivos de Halliday passam a ser, realmente, os usos da língua, uma vez que os componentes fundamentais do significado na linguagem são os componentes funcionais. Nos termos da autora: *Esses componentes, as metafunções da teoria de Halliday, são as manifestações, no sistema lingüístico, dos dois propósitos mais gerais que*

*fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). Associados a esses, o terceiro componente metafuncional, o textual, lhes confere relevância (...) Nesse sentido, uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua - suas orações, suas expressões - como configurações orgânicas de funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. (Neves, 1997:62-63)*

Nessa perspectiva, não é possível perguntar o que cada elemento significa isoladamente, e o significado é codificado no enunciado como um todo integrado. A escolha de um item pode significar uma coisa; seu lugar no sintagma pode significar outra; sua combinação com outro elemento, outra; sua organização interna ainda pode significar uma outra coisa. Nesse sentido, Neves conclui que a gramática funcional de Halliday destina-se, pois, a revelar, pelo estudo das seqüências lingüísticas, os significados que estão codificados por essas seqüências. *O fato de ser “funcional” significa que ela está baseada no significado, mas o fato de ser “gramática” significa que ela é uma interpretação das formas lingüísticas. A análise lingüística, num primeiro nível, permite mostrar como e por que o texto significa o que significa, e, num segundo nível, permite dizer por que o texto é ou não é um texto efetivo, pelos propósitos que tem. (Neves, 1997:74)*

Para Halliday, segundo Neves, a questão fundamental em sua gramática é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas da língua como meios para um fim e não como um fim em si mesmas. (1997:73) Ainda de acordo com essa autora, no modelo de organização da interação verbal proposto por Halliday, o indivíduo, enquanto falante, dirige a inserção dos participantes no circuito da comunicação, selecionando: *a) o modo de seu enunciado; b) o próprio sujeito da estruturação sintática. O modo representa a organização dos participantes na situação de fala. Por ele, o falante escolhe entre declarar, perguntar, ordenar, pedir, oferecer, etc., isto é, é*

*pelo modo que o falante define seu papel em relação ao interlocutor e à interlocução, todas essas opções relacionadas com a pretensão de um tipo de retorno, seja uma resposta lingüística ou não-lingüística. Por outro lado, o falante se insere na situação de fala compondo orações para as quais escolhe um sujeito que pode ser ele próprio (primeira pessoa), o ouvinte (segunda pessoa) ou nenhum dos interlocutores (não-pessoa, “terceira pessoa”)* (Neves, 1997:70-71).

Com relação às abordagens funcionais veiculadas pela PCLP e pelos textos de apoio à PCLP, Castilho (1994a), em um dos textos de apoio à PCLP, sob o título *Teorias Lingüísticas e Ensino da Gramática*, apresenta um conceito de gramática e de ensino de gramática a partir de uma visão funcionalista. Nesse texto, ao apresentar algumas das principais teorias sobre a linguagem, reunindo-as em “três grandes famílias”, esse autor relaciona três linhas teóricas a três tipos de gramática. A terceira “família teórica” apresentada por Castilho, diferentemente das outras duas que postulam a língua como um fenômeno homogêneo (estruturalismo e gerativismo), considera a língua como uma atividade social por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. De acordo com Castilho, a consideração da língua como atividade social levou à formulação da Teoria da Enunciação que acolhe uma série de teorias auxiliares, a saber: a língua como comunicação, a língua como um conjunto de funções socialmente definidas, a língua como um conjunto de atos de fala, a variação e a mudança como fenômenos inerentes à heterogeneidade da língua, e a língua como discurso. Para esse autor, a gramática da língua assim concebida, denominada *gramática funcional*, é um conjunto de regras em que se procura relacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas. (Castilho, 1994a:22) A partir dessa definição de gramática funcional, Castilho afirma que uma proposta para o ensino de gramática na escola deve partir da língua falada para a língua escrita, da Pragmática para a

Gramática, de um modelo teórico funcional, mais intuitivo, para um modelo teórico formal, mais técnico.

Em outro texto do mesmo autor, não publicado pela SEE-SP, podemos observar que essas propostas se aproximam do funcionalismo denominado moderado, uma vez que Castilho (1994b) julga ser arriscado admitir a seqüencialidade discurso→semântica→sintaxe para explicar o funcionamento das línguas naturais. Nos termos de Castilho, *é mais provável que esses sistemas operem numa forma simultânea, como verdadeiros módulos da mente humana.* (Castilho, 1994b:77)

Também podemos filiar a essa vertente as propostas apresentadas por Franchi (1987, 1991, 1992). Segundo Castilho (1994b), a língua se compõe, para Franchi, de três sistemas: *o sistema semântico, o sistema sintático e o sistema discursivo, todos eles articulados pelo léxico. O sistema semântico, conceitual ou nocional, compreende dois subsistemas: o predicativo-descritivo e o dêitico-referencial. O sistema sintático compreende os subsistemas: categorial, argumental, o das relações gramaticais, o dos processos e transformações, o dos casos sintáticos, etc. O sistema discursivo abriga as negociações intersubjetivas que fazem da língua um contrato social.* (1994b:38) Para Franchi, assim como para Halliday e Dik, nas línguas naturais não há uma relação biunívoca entre os recursos de expressão e o sentido que eles carregam, ou seja, a sintaxe não oferece todos os elementos necessários para a interpretação semântica, assim como há mais de um elemento sintático que leva a uma mesma interpretação.

Franchi concebe gramática como o *conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação.* (Franchi, 1987:39) Essa concepção, bem próxima da concepção de Halliday, vai aparecer no texto *Criatividade e Gramática*, quando é proposto o trabalho com as atividades lingüística, epilingüística e metalingüística. Nas palavras de Franchi, *nosso exemplo de*

*trabalho com o texto, é um exemplo de uma atividade epilingüística intensa, provocada e estimulada pelo professor. (...) Por um lado ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes=carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística.* (Franchi, 1987:37) Como podemos entender a partir desse trecho, a escola deve privilegiar, segundo o autor, a prática epilingüística porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma reflexão teórica (elaboração de hipóteses sobre a natureza da linguagem) que o habilitará a desenvolver a atividade metalingüística (descrição sistemática da linguagem).

Diferentemente dessa perspectiva de Franchi que, na relação do sujeito com a linguagem, destaca a importância da noção de criatividade entendida como a capacidade do falante compreender e usar os processos diferenciados de construção de um repertório lingüístico, as propostas defendidas por Geraldí destacam, na relação do sujeito com a linguagem, a importância da noção de trabalho. Nas palavras desse autor *é a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante; por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo.* (Geraldí, 1991:11)

Nessa perspectiva, a língua é algo que se vai constituindo e “mantém-se porque se modifica”. Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, Geraldi considera a existência de uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos”, “monstros da gramática” e também não podem ser concebidos como meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo. Nesse sentido, Geraldi considera a realização do trabalho constitutivo em dois níveis que se entrecruzam: o da produção histórica e social de “sistemas de referência” em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos e o das “operações discursivas” que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados.

Dessa forma, para Geraldi existem as ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem. No agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências dá-se a ação *da* linguagem. A linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade, ou seja, o poder de remeter-se a si mesma. Nesse sentido, segundo esse autor, *a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão.* (1991:17) Nesse sentido, a distinção de três tipos de ações não é uma distinção classificatória de fenômenos lingüísticos, mas uma distinção na abordagem de fenômenos concomitantes.

Ainda para melhor compreender essas três ações que apresenta, Geraldi também distingue as três atividades de linguagem (lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas). Conforme já apresentamos anteriormente, Franchi distingue essas três atividades com base na ação consciente e não consciente dos falantes em relação a atividade lingüística, imaginando uma construção “vertical”, ou seja, supondo que os esquemas relacionais de base se estendam a novos campos de objetos ou

recortem diferentemente os mesmos domínios. Geraldi, por sua vez, recusa a distinção entre ação inconsciente e ação consciente e desconsidera a verticalidade das ações linguísticas proposta por Franchi. Com base em ação consciente e não consciente, Franchi defende a posição de que a atividade linguística supõe *uma progressiva atividade epilingüística: como atividade metalingüística inconsciente de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e a sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal* (Franchi, 1992:33). A forma vertical da proposta de Franchi é interpretada por Ilari (1994) como uma construção por “patamares”, em que a única operação admitida é a de aplicação, mas onde, por outro lado, a complexidade dos objetos formais cresce progressivamente. Na prática, segundo Ilari, cada um desses patamares apresenta uma linguagem que contém a do patamar inferior e a excede pela presença de novos operadores ou de termos construídos a partir dos de nível inferior. Essa construção vertical (em patamares) é evidente nas palavras de Franchi: *Para compreender-se com mais clareza o que venho propondo como estratégia de aproximação à teoria gramatical, preciso fazer uma distinção importante entre a atividade linguística, a atividade epilingüística e a atividade metalingüística.* (Franchi, 1987:35) (grifo nosso)

Para Geraldi, essas três atividades (lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas) ocorrem em qualquer dos três tipos de ações (com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem), mas considera que a distinção entre essas atividades, com base numa distinção entre operação não consciente e operação consciente, é bastante problemática, já que tanto falar quanto compreender envolvem intencionalidade. Nesse sentido, para esse autor, *as atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto.* Essas atividades demandam um certo tipo de reflexão que se

*poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos. As atividades epilingüísticas são aquelas que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o trabalho do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.(...) Essas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos (...) ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização. (Geraldi, 1991:24-25)*

As atividades metalingüísticas, para Geraldi, são, portanto, aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas que conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se de *atividades de conhecimento que analisam a linguagem com construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em conseqüência, à formação cultural de sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalingüística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos lingüísticos utilizados. (Geraldi, 1991:25)*

A partir desse ponto de vista, então, Geraldi afirma em um dos textos de apoio publicados pela SEE-SP, que *uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando*

*conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (Geraldi, 1985:26)*

Esses pressupostos de Geraldi parecem sustentar a posição defendida pela PCLP de que *a atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem) nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos (PCLP, 1991:25)*, embora em seguida a mesma PCLP afirme que a atividade metalingüística *deve estar ancorada em uma longa atividade epilingüística, isto é, no trabalho sobre a linguagem, na transformação de sua estrutura, sobretudo no trabalho assim feito sobre os textos dos próprios alunos. (PCLP, 1991:26; Franchi,1987)*

Nesse sentido, se, para Franchi, a escola deve privilegiar a prática epilingüística apenas porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma “teoria gramatical” necessária à atividade metalingüística, para Geraldi, as atividades epilingüísticas são vistas como condição para a busca significativa de outras atividades sobre a linguagem, inclusive a metalinguagem, ou seja, as atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado o sujeito. Assim, para Geraldi, toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer são atividades epilingüísticas e, portanto, “análises lingüísticas”. Da mesma forma, Geraldi considera as atividades metalingüísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Vale ressaltar também que, em uma nota de rodapé, Geraldi afirma que *um equívoco é pensar que aprendendo as explicitações que são dadas a este objeto (a língua) aprende-se a falar, a escrever, a interagir lingüisticamente. (Geraldi, 1991:226)*

Em sua análise do discurso da PCLP, Pietri (1998) aponta algumas contradições. Uma delas diz respeito ao sistema de referências adotado pela SEE-SP nas ações responsáveis pelo ensino no Estado. Conforme esse autor, o discurso da PCLP foi fortemente influenciado pela concepção sócio-

interacionista que vê a linguagem como uma atividade social, constitutiva, a um só tempo da língua e do sujeito. No entanto, ainda segundo Pietri, o texto da PCLP é inspirado também pela teoria gerativista de Chomsky, que concebe a língua como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção. Pietri afirma que as características da teoria gerativista tornam-se evidentes na PCLP, quando esta, fazendo referência ao trabalho *Criatividade e Gramática* de Franchi (1987), trata da noção de “criatividade”. Essa noção, nas palavras de Pietri, *concebe a ação do pensamento e da linguagem em termos de formação e transformação: a partir de um conjunto finito de regras inatas, uma quantidade infinita de sentenças pode ser gerada num processo de reconstrução conduzido pelas escolhas do próprio sujeito, em um contexto vital e social.* (1998:62) Ainda nas palavras desse autor, na perspectiva da PCLP, *construir se confunde com adaptar, reconstruir com readaptar. (...) a criatividade se confunde com o uso, não no sentido social ou antropológico do termo, mas no sentido de “competência lingüística”, em uma linha gerativista. O uso se faz socialmente, mas a linguagem é potencialmente individual. (...) Nesse sentido, criar é saber adequar; ensinar, portanto, segundo essas premissas, é ensinar a adequação.* (Pietri, 1998:63-64)

Não concordamos, porém, com a avaliação de Pietri quando associa a noção de criatividade de Franchi à noção gerativista chomskyana, pois o próprio Franchi (1992), em uma nota de rodapé, afirma: *Falamos aqui de criatividade em um sentido mais amplo que o de Chomsky . (...) não desejamos confundir a criatividade da linguagem, no sentido amplo que lhe damos, com os procedimentos formais recursivos com que a representamos parcialmente.* (Franchi, 1992:26)

Quanto ao ensino de gramática, Pietri assinala como contraditórias as duas posições a que fizemos referência. A primeira é a de que a *atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem) nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos.* (PCLP,

1991:25) A segunda é a de que *o ponto de partida para um trabalho de descrição gramatical e de formulação metalingüística é o que os alunos já sabem sobre a linguagem.* (PCLP, 1991:26)

Segundo Pietri, a PCLP, ao mesmo tempo em que coloca a necessidade de um afastamento crítico por parte do sujeito, com relação à realidade sobre a qual atuará (atividade metalingüística), afirma a necessidade de eliminação desse afastamento, ao dizer que o processo de ensino da escrita precisa se basear num longo trabalho com o uso da linguagem em processos reais de comunicação, isto é, com atividades epilingüísticas. Assim, o trabalho epilingüístico exigiria os conhecimentos intuitivos e a gramática que a criança tem internalizada, e o trabalho metalingüístico seria um objetivo último somente possível nos níveis mais altos de escolaridade. Desse modo, na avaliação de Pietri, para a PCLP *as atividades epilingüísticas têm por objetivo levar o aluno a desenvolver sua competência lingüística, competência que não pode ser medida pela atividade efetiva, mas pela potencialidade dessa atividade. Ou seja, a escola proporciona a prática, mas apenas porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma teoria que, esta sim, lhe tornará competente.* (Pietri, 1998:68)

De fato, a PCLP realiza um apagamento de diferenças significativas entre os pressupostos teórico-metodológicos que veicula. De um lado, seguindo a perspectiva de Franchi, considera o componente discursivo da língua, admitindo que o sujeito correlaciona as possibilidades de escolha (criatividade) oferecidas pelo sistema às condições variáveis da produção do discurso, segundo regras fundamentadas social e antropologicamente e obedecidas segundo critérios funcionais. De outro lado, ao assumir a linguagem como forma de interação, seguindo dessa vez a perspectiva de Geraldi, focaliza as ações dos sujeitos enquanto trabalho de produção e reprodução de sentidos em discursos sociais, ou seja, enquanto trabalho de constituição e reconstituição da própria linguagem e dos próprios sujeitos falantes. Na verdade, a PCLP faz crer na equivalência entre essas duas orientações.

Acreditamos, porém, que as contradições apresentadas pela PCLP em relação a que gramática ensinar e para que ensinar estão relacionadas mais a diferentes orientações do funcionalismo do que propriamente a uma orientação gerativista. Concordamos com Ilari (1992) quando, referindo-se aos trabalhos de um dos principais artífices da nova proposta de ensino de gramática, diz que há “duas personagens que Franchi vem protagonizando”: existe um Franchi profundo conhecedor e estudioso da Gramática Gerativa e um “outro” Franchi que gosta de intitular-se “funcionalista” e é responsável por ter colocado em circulação alguns conceitos metodológicos que foram extremamente influentes nos últimos anos. O propósito que esse segundo Franchi vem perseguindo ao longo dos anos é o de conciliar, com a exigência metodológica de uma representação formalizada, algumas teses sobre a natureza (as funções) da linguagem. Nos termos de Ilari, *o funcionalismo de Franchi constrói-se em grande parte sobre dois postulados: a linguagem é trabalho, e não produto; um mesmo tipo fundamental de operação permite aos humanos agir sobre os objetos do mundo e sobre os objetos semiológicos que são os sinais de qualquer linguagem.* (Ilari, 1992:184) Nesse sentido, acreditamos que o Franchi mais presente nos textos de apoio à PCLP é o segundo Franchi, isto é, o funcionalista.

Também como assinalamos no início deste Capítulo, a questão fundamental na gramática funcional de Halliday é a de revelar, *pelo estudo das seqüências lingüísticas, os significados que estão codificados por essas seqüências.* (Neves, 1997:74) Com base nessa mesma perspectiva, o fundamental na descrição gramatical, para Franchi, *é estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção de sentido.* (1987:32) Vale ressaltar também que tanto na perspectiva de Franchi, quanto na de Halliday as condições de significação da linguagem estão intimamente relacionadas ao uso que se faz dela na

sociedade. Enquanto, para Halliday, o que constitui a chave para uma interpretação funcional da linguagem é o princípio da *multifuncionalidade*; para Franchi, é o princípio da *criatividade*.

Com relação às propostas de Geraldi, a concepção de interação adotada por esse autor prevê que *a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”*: *esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a emunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros.* (1991:19) Como podemos observar, essa noção aproxima-se do modelo de interação proposto por Dik.

Com relação à descrição lingüística, Geraldi elege as “operações discursivas” que constroem os textos como objeto de análise. Segundo Geraldi, elas não estão todas presentes em todos os textos. Além disso, assinala que essas operações só fazem sentido, na medida em que há razões para constituir relações interlocutivas, formulando-se, assim, os textos, nos quais universos de referência são gerados. *As operações discursivas são, então, atividades de formulação textual.* (1991:195) É justamente nesse sentido que Geraldi privilegia a prática da análise lingüística a partir de textos produzidos por alunos. *Incluem-se nas atividades de análise lingüística as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais.* Geraldi considera como fazendo parte dessa prática as *reflexões possíveis que se atenham mais estritamente ao interior dos textos.* (1991:192) As propostas de análise lingüística de Geraldi se orientam sobretudo pela comparação *dos recursos expressivos utilizados pelos alunos e os recursos expressivos mais próximos da assim chamada lingua culta.* (1991:193)

Em seu estudo sobre as novas perspectivas do ensino de língua portuguesa, Britto (1997a) também aproxima a visão de Franchi e a de Geraldí como pertencentes a uma “escola da Unicamp”: *uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, é aquela assumida por Franchi e Geraldí, entre outros, que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói o conhecimento da língua.* (Britto, 1997a:153) Essa “escola” se identifica, segundo Britto, por uma concepção de linguagem e de suas decorrências metodológicas para a análise do discurso e para o ensino da língua. A concepção de linguagem que define essa escola, de acordo com esse autor, está centrada na historicidade do sujeito e da linguagem. Nessa escola, estariam incluídas desde as investigações das questões sobre a análise do discurso de Possenti (1988) até as questões de afasia de Coudry (1988).

Uma outra posição apresentada pela PCLP e por textos de apoio à PCLP refere-se às propostas de Perini (1985a, 1987). Esse autor não faz referência às três atividades consideradas por Franchi e Geraldí, mas está preocupado em substituir a metodologia de descrição e as categorias da Gramática Tradicional pelas da Linguística formal, as quais considera mais rigorosas. Ao apresentar uma “nova gramática do português”, Perini desenvolve uma descrição linguística separando a semântica da pragmática, admitindo que essa separação simplifica o trabalho de elaboração da gramática, pois dispensa a consideração do contexto linguístico na descrição do significado. Admite também que essa é uma questão extremamente controversa, e que se trata de um dos grandes pontos de discussão da linguística atual, pois muitos negam a possibilidade de separar esses dois tipos de fatores. Como sua tarefa é a de descrição do português, diz-se forçado a tomar partido mais pela necessidade prática do que por uma convicção profunda, optando pela inclusão do componente semântico, em detrimento do componente pragmático.

Assim, a gramática deve ser entendida, segundo Perini, como um conjunto de instruções que o falante da língua domina implicitamente, e sabe muito bem pô-las em ação, ao julgar a boa ou a má formação de uma frase ou de uma palavra. Mas isso, afirma o autor, não quer dizer que o falante tenha consciência dessas instruções, não mais do que tem consciência dos processos de sua digestão ou circulação. É, portanto, um mecanismo que ele põe em funcionamento de maneira automática. A tarefa do lingüista é, na opinião de Perini, tentar explicitar esse mecanismo e estudá-lo. A descrição gramatical que apresenta é considerada por ele como o resultado dessa tentativa de explicitação. Uma gramática bem sucedida, segundo esse autor, deve ser formada por um conjunto de instruções sobre como construir as formas da língua (palavras, sintagmas e orações), mais um conjunto de regras semânticas que atribuam a essas formas determinados significados. Nessa gramática, portanto, a estrutura das formas lingüísticas e seus enunciados são estudados dentro dos limites máximos do período, isto é, sem considerar a inserção dos períodos dentro de contextos lingüísticos e extralingüísticos. Isso não quer dizer, nos termos de Perini, *que se negue a relevância do estudo do contexto, é claro; apenas, defende-se a posição de que o estudo do período é parte do estudo dos enunciados. O contexto é estudado por disciplinas especiais: a análise do discurso e a pragmática* (1996:56-57).

Cabe lembrar que em outros trabalhos desse mesmo autor, citados pela PCLP e pelos textos escritos pela Equipe Técnica da CENP, alguns traços discursivos são considerados na descrição gramatical. Em uma de suas publicações, adotando explicitamente a perspectiva funcional, Perini admite que *a linguagem responde a certas necessidades expressivas, de modo que sua forma é, em parte, determinada por essas necessidades. (...) Digamos, então, que a linguagem é "funcional" na medida em que se estrutura de maneira a responder às necessidades ditadas por suas funções*

*comunicativas. Poderemos então dizer que a questão não é se a linguagem é ou não “funcional”, mas até que ponto, e de que maneira ela o é. (1985b:02)*

Com relação ao ensino, Perini defende a importância do ensino formal de gramática na escola, mas recusa a gramática tradicional porque esta, além de arcaica e desatualizada em relação aos resultados teóricos e práticos da pesquisa lingüística das últimas décadas, está, segundo ele, impregnada de um “normativismo sem controle”. Duas razões justificam, segundo Perini, o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino regular: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. O componente cultural diz respeito a determinados conhecimentos que, apesar de não terem aplicação prática visível, seriam considerados pela sociedade parte integrante da formação do cidadão, do mesmo modo que certos conhecimentos de química, história, biologia, etc.. O componente de formação de habilidades, ou seja, de habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses, de independência de pensamento, é o mais importante na avaliação desse autor. A principal referência aqui é a metodologia científica de análise de língua, defendida pela Lingüística. Como afirma Perini, *a grande contribuição que o ensino da gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas, isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente. E isso só será possível se se entender o estudo da gramática como parte da formação científica dos alunos, uma vez que não se pode estudar gramática sem ao mesmo tempo fazer gramática. (1996:32)*

Como exemplo do que pode ser feito nesse sentido, Perini propõe um estudo das funções sintáticas do período e das classes de palavras analisando seu comportamento sintático e buscando não perder de vista a análise tradicional, para não exigir do leitor um esforço maior do que o necessário. Inspirada nas idéias de Perini, em especial sobre como ensinar gramática, a PCLP afirma

que a partir da 6ª. série pode-se já intensificar a análise e a descrição lingüística, com o correspondente trabalho sobre as noções gramaticais. Nesse sentido, sugere uma gramática pedagógica que tenha um caráter tanto quanto possível descritivo e intuitivo. (PCLP, 1991:56)

Citando Perini, a PCLP afirma: *não se deve transportar para ela [gramática pedagógica] as controvérsias teóricas da lingüística, mesmo que se busque incorporar os princípios, noções e operações geralmente aceitos independentemente das diversas tendências, nessa ciência.* (PCLP, 1991:56) O objetivo geral apresentado é o de levar o aluno a trabalhar efetivamente sobre a própria linguagem, desenvolvendo sua sensibilidade para a análise lingüística e para a identificação das propriedades fundamentais das construções tanto na modalidade coloquial quanto na modalidade padrão culta. (PCLP, 1991:59)

Apesar de sugerir a elaboração de uma “gramática pedagógica” nos termos defendidos por Perini, a PCLP não enfatiza que os objetivos defendidos por esse autor para o ensino formal da gramática não se referem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao contrário, apresenta algumas afirmações que não esclarecem uma posição definida quanto aos objetivos do ensino da gramática formal: *Isso não quer dizer que não se possa antecipar muita coisa já no primeiro grau, quando a própria discussão sobre os fatos da língua acabe exigindo do professor e dos alunos o uso de algumas palavras técnicas e algumas distinções de categorias, relações ou funções gramaticais. Só não se deve perder a ênfase nos aspectos mais importantes do aprendizado gramatical: o domínio efetivo, para uso oportuno, dos vários modos e modalidades de construção e transformação das próprias expressões no trabalho textual (oral ou escrito).* (PCLP, 1991:54)

Com relação às contribuições de Perini, a PCLP tende a incorporá-las às dos demais lingüistas citados, apagando as diferenças entre umas com as outras. Esse apagamento, apesar de facilitar a leitura do documento cria, a nosso ver, dificuldades para as tentativas de implementação da proposta.

Tais dificuldades se agravam quando se considera que o professor brasileiro só dispõe de estudos funcionais esparsos e pontuais, que contemplam apenas alguns fenômenos isolados da língua.<sup>29</sup>

Os aspectos relacionados a “como” ensinar gramática segundo a PCLP e os linguistas que lhe forneceram os subsídios são examinados no Capítulo seguinte, no qual retomamos os textos que apresentam as “traduções metodológicas”.

## 1.2- Nos planos de ensino do Curso de Licenciatura em Letras

No item 1.3 do primeiro Capítulo deste trabalho estão apresentados os programas das disciplinas “Língua Portuguesa”, “Linguística” e “Prática de Ensino de Português” do único Curso de Licenciatura em Letras da cidade de Penápolis. Estão também apresentados os programas das OTs da DE dessa mesma cidade. A observação dos programas do Curso de Letras nos mostrou que as questões relacionadas à gramática e ao ensino de gramática discutidas no Curso nos dez últimos anos orientaram-se, sobretudo, pelos manuais de Gramática Tradicional. A disciplina “Língua Portuguesa”, com uma carga horária superior em relação às outras disciplinas, veiculou, nesse período, conceitos tradicionais de gramática e de ensino de gramática, não promovendo qualquer problematização desses conceitos. A disciplina “Prática de Ensino de Português” poderia ter dado início a uma problematização dos conceitos tradicionais de gramática e de ensino de gramática ao levar para a sala de aula os documentos oficiais da SEE-SP, como, por exemplo, as Propostas Curriculares e alguns textos de apoio. No entanto, como não dispomos dos planos de aula, exercícios

---

<sup>29</sup> Ver entre outros: PERINI, M.A. O surgimento do sistema possessivo do português: uma interpretação funcional. *DELTA*, v.1, n.1 e 2, 1985, pp.1-16; ILARI, R. *A perspectiva funcional da frase portuguesa*. Editora da Unicamp, Campinas:1986; VOTRE, J. S. & NARO, J.A. Mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA*, v.5, n.2, 1989, pp.169-184; CASTILHO, A T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *ALFA*. v. 38, 1994, pp.75-95.

ou relatórios de estagiários feitos nesse período, não temos documentação suficiente para afirmar que realmente as questões relacionadas à gramática segundo a PCLP foram discutidas.

Em relação à disciplina “Linguística”, embora os conceitos tradicionais de gramática e de ensino de gramática tivessem sido problematizados nas aulas, as diferenças de orientação entre as propostas dos especialistas não foram abordadas. Como professora da disciplina, julgávamos suficiente, para a renovação das práticas de ensino de língua, o fato de todas as novas propostas partirem, unanimemente, de críticas ao ensino tradicional.

Além disso, como já apontamos no item 1.3 acima, nossa preocupação principal era reproduzir as contribuições da linguística teórica, acreditando que, de posse desses conhecimentos, os alunos pudessem desenvolver quase que inevitavelmente práticas renovadoras de ensino de língua e de gramática. Conforme descrevemos no primeiro Capítulo, utilizamos nas aulas de “Linguística” os textos de apoio à PCLP de Franchi (1987,1991) como também os textos de apoio e algumas publicações de Geraldi (1984, 1985, 1991) e Possenti (1985,1996), não incluídas nas publicações da SEE-SP. De modo geral, nossas aulas caracterizavam-se pela leitura de textos teóricos, acompanhada de discussões com os alunos sobre as propostas veiculadas por esses textos. Nessas discussões, quando utilizávamos os textos de Geraldi, procurávamos enfatizar a concepção de linguagem como forma e lugar de interação. Quanto às implicações dessa concepção para o ensino de gramática, nos pautávamos pelos textos de Franchi. Dessa forma, enfatizávamos os fatos da língua em uso e afirmávamos que o estudo gramatical deveria correlacionar as classes, as relações e as funções considerando o contexto em que elas ocorrem. Nas avaliações, pedíamos aos alunos que, através de trechos de textos teóricos sobre os temas discutidos, desenvolvessem uma argumentação que evidenciasse a sua compreensão do assunto. Desse modo, acreditávamos que, por meio do domínio de conceitos teóricos da Linguística, os alunos estariam aptos a desenvolver um trabalho com uma

nova gramática de base lingüística. Vale ressaltar que as diferenças entre as orientações vindas da Lingüística, conforme apontado no item 1.1 deste Capítulo, não foram sequer percebidas por nós nesse período e, portanto, não foram objeto de discussão nas nossas aulas no Curso de Licenciatura em Letras.

### 1.3- Nos programas das OTs da DE

Na condição de monitora da DE, nossa preocupação principal era a de fazer a ponte entre as posições teóricas dos lingüistas e a prática dos professores, para que estes pudessem transformar o ensino de gramática em sala de aula. Nesse sentido, tínhamos uma dupla tarefa. Por um lado, tínhamos que nos informar sobre os conhecimentos produzidos no campo dos estudos da linguagem e que estavam sendo mobilizados no movimento de renovação de ensino da língua portuguesa. Por outro lado, tínhamos que repassar esses novos conhecimentos aos professores da rede. Nesse repasse, procurávamos selecionar o que considerávamos relevante para a renovação da prática dos professores, sobretudo procurando atendê-los em suas dúvidas e reivindicações. Uma das principais reivindicações feitas pelos professores na época era a de que as orientações técnicas privilegiassem sugestões práticas e não leitura e estudo de textos teóricos.

Essa tarefa de seleção e divulgação dos conhecimentos teóricos produzidos sobre a língua materna e destinados à formação do professor foi também estudada por Andrade (1997). Apesar de focalizar material produzido pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, essa autora constata uma forte presença de autores da UNICAMP na bibliografia apresentada. Examinando o modo de difusão dos conhecimentos lingüísticos veiculados, ela identifica um percurso constituído em rede e que inclui várias instâncias. Nos termos da autora, *a leitura que é feita pelo professor de*

*português da produção do pesquisador passa por mediações: a elaboração do conhecimento de formação feita na universidade dirige-se a secretarias e a cursos organizados, aos quais cabe fazer chegar o que for julgado de utilidade para os que ensinam a língua. Os conhecimentos são gerados na universidade, e em um dado momento são apropriados pelo professor, durante a sua formação.* (Andrade, 1997:18)

Ainda nesse mesmo estudo, a autora verifica que as formas de apresentação das obras destinadas aos professores de português dão-se basicamente de duas maneiras: concomitantes ou isoladas. Uma das formas de apresentação se dá através de sínteses de teorias dando indicações ao leitor para que este possa aprofundar seus conhecimentos. Uma outra forma de apresentação se dá através de reflexões sobre aspectos pontuais específicos do ensino da língua na escola, utilizando-se de conceitos, métodos ou teorias.

Segundo Andrade, na primeira forma de apresentação supõe-se que as teorias possam enriquecer a visão do professor sobre temas que estão presentes na prática de ensino de português (temas como língua, linguagem, comunicação, escrita, leitura, gramática, etc). Na segunda forma de apresentação, a utilização de um instrumental teórico é visto como um embasamento para as críticas às formas tradicionais de ensino.

*Através dessas duas formas de apresentação, a perspectiva dos lingüistas, segundo Andrade, é sobretudo a de quem quer analisar e observar como cientistas. As sugestões são evitadas explicitamente e, quando aparecem, têm um caráter bem geral. A preocupação com o ensino afirma-se como um interesse sobretudo científico. Os pesquisadores fazem ciência e divulgam as suas produções a partir de uma perspectiva de professores universitários que têm a responsabilidade da formação inicial, de caráter mais geral e teórico. A formação contínua, que deveria se ligar ao cotidiano escolar, fica em suspenso.* (Andrade, 1997:25)

De fato, tanto os textos dos especialistas publicados pela SEE-SP, quanto os textos não oficiais estudados nas orientações técnicas que desenvolvemos na DE, das quais participaram os professores informantes desta pesquisa, apresentam o descompromisso com o cotidiano escolar, conforme apontado por Andrade em seus estudos (1997).

Assim, quando pretendíamos apresentar posições teóricas para os professores, as OTs da DE constituíam-se da leitura e discussão dos textos dos linguistas. Nessas orientações, procurávamos ressaltar principalmente as críticas às concepções e práticas escolares tradicionais de ensino de gramática. Os diferentes pontos de vista de cada proposta de renovação não foram observados. As propostas que estiveram mais presentes nessas ações foram as de Franchi (1987,1991) e as de Geraldí (1984,1985). Ao divulgarmos a concepção de linguagem que deveria ser adotada para a renovação da prática, buscávamos as referências em Geraldí. Ao sugerirmos uma proposta de ensino de gramática, buscávamos exemplos em Franchi. Procuramos também esclarecer aos professores que o ensino de gramática na escola continuava sendo válido como meio para levar o aluno a dominar a norma culta, mas que não deveria ser o objetivo principal das aulas de português (Ilari & Possenti, 1985, Possenti, 1996). Além disso, divulgamos a idéia de que as nomenclaturas da Gramática Tradicional em nada contribuiriam para melhorar a leitura e a escrita dos alunos, e que somente um trabalho reflexivo com a linguagem a partir de textos contribuiria para a melhoria da leitura e da escrita (Franchi, 1987; Geraldí, 1985). Desse modo, trabalhávamos com a distinção entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas propostas por Franchi. Além de ressaltarmos o privilégio que deveria ser dado ao texto, através das práticas de leitura e produção, defendíamos que a gramática deveria ser estudada “nos textos” a partir da *função* dos elementos que estruturam esses textos. Para nós, na época, a noção de função referia-se principalmente aos papéis que desempenham as classes de palavras ou os sintagmas dentro da estrutura sintática das unidades

maiores, isto é, nossa compreensão de função restringia-se ao contexto sintático e tendia a se confundir com a noção de função sintática, nos termos da Gramática Tradicional.

Em relação às OTs, em que apresentamos sugestões de atividades de gramática, tomamos como referência os textos de apoio produzidos pela equipe da CENP, como também algumas propostas de exercícios, inclusive questões de vestibulares, principalmente os da UNICAMP. Sobre essas questões metodológicas tratamos no Capítulo III, a seguir. Cabe ressaltar também que, nesse processo de apropriação e divulgação dos conhecimentos lingüísticos, considerávamos todas as orientações teórico-metodológicas de ensino de gramática produzidas por lingüistas e técnicos como não problemáticas e pertencentes a uma única perspectiva de análise lingüística.

## Capítulo III

### As “traduções metodológicas” da proposta de renovação do ensino de gramática no primeiro grau

O movimento de renovação do ensino de língua portuguesa, conforme já mencionamos nos Capítulos anteriores, caracterizou-se sobretudo pela presença significativa dos conhecimentos construídos na área da Linguística. O modo como esses conhecimentos chegaram à escola é denominado por Andrade (1998) de ação “intervencionista”, pois essa autora identifica esse processo de transposição de conhecimentos como um resultado da tentativa de se colocar em circulação estudos considerados úteis para o suprimento de algumas necessidades didáticas de ensino de língua, presentes no 1º. e 2º. graus.

Conforme já assinalamos no Capítulo anterior, os conhecimentos relacionados à gramática e ao ensino de gramática divulgados pelos linguistas, através dos textos de apoio publicados pela SEE-SP, caracterizam-se principalmente por apresentarem reflexões teóricas em que as sugestões sobre “como” ensinar são raras. De fato, são os textos de apoio à PCLP, produzidos pela Equipe Técnica da CENP, os que se encarregam de elaborar as “traduções metodológicas”, ou seja, de fazer a “transposição” dos conhecimentos produzidos no campo dos estudos linguísticos para a sala de aula.

No contexto das traduções metodológicas, as OTs desenvolvidas na DE focalizada neste trabalho também apresentaram algumas sugestões de “como” ensinar gramática a partir das novas orientações. Essas sugestões foram baseadas sobretudo nos textos escritos pela Equipe Técnica da CENP e no texto *Criatividade e Gramática* de Franchi.

No caso do Curso de Licenciatura em Letras, nas aulas da disciplina “Linguística”, no período focalizado, não foram tratadas questões de metodologia. Quanto às disciplinas “Língua Portuguesa” e “Prática de Ensino de Português, não há menção, nos programas de ensino, de questões propriamente metodológicas. Porém, se observarmos a bibliografia apresentada para a disciplina “Prática de Ensino de Português”, aparecem tanto a PCLP quanto o texto *Criatividade e Gramática* de Franchi, além da publicação de Geraldi (1984) *O texto na sala de aula*. Conforme vimos anteriormente, o texto de Franchi contém sugestões metodológicas, o que nos leva a acreditar que essas sugestões foram objeto de estudo na Licenciatura.

Sendo assim, consideramos, inicialmente, na análise das traduções metodológicas para o ensino de gramática, dentre os textos de apoio à PCLP, os que mais se preocupam em apresentar sugestões para a prática de sala de aula. Em seguida, analisamos aulas de gramática de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries e depoimentos dos professores que ministraram essas aulas e nos serviram de informantes, procurando verificar como as propostas da CENP passaram a orientar o ensino de gramática e o discurso desses professores sobre o ensino de língua.

## 1- Nos textos de apoio à PCLP escritos por lingüistas

### 1.1- As imagens do professor

Dentre os textos de apoio à PCLP, escritos por lingüistas, apresentados no primeiro Capítulo deste trabalho (item 1.2), selecionamos para a análise o texto *Criatividade e Gramática* de Carlos Franchi e o texto *Sintaxe* de Mário Perini, pelo fato de apresentarem as principais propostas

metodológicas de ensino de gramática relacionadas à PCLP e reproduzidas nos textos escritos pela equipe técnica da CENP.

Para proceder à análise das propostas metodológicas de ensino de gramática produzidas por lingüistas, optamos, inicialmente, por observar a imagem do leitor-alvo projetada nessas propostas.

Andrade (1998), ao analisar o discurso enunciado por lingüistas<sup>30</sup> para cuidar de questões de ensino, verificou que há duas imagens do leitor-alvo inscritas nos textos. Como são textos dirigidos aos profissionais do ensino, duas são as formas como o professor é colocado em cena. Na primeira, o professor aparece como um profissional inserido na realidade cotidiana da sala de aula, com seus impasses diante de situações de ensino. Nesse caso, o professor é referido através da terceira pessoa, “ele”, ou seja, como personagem, situando-se lado a lado com outros elementos constitutivos do contexto da sala de aula (alunos, quadro-negro, planejamento, etc.). Na segunda forma, o professor aparece como um profissional em formação, um leitor interessado em modificar as suas práticas através da incorporação de conteúdos teóricos. Nesse caso, o professor é projetado como interlocutor, ou seja, não é um personagem sobre quem se fala, mas com quem se fala.

Considerando essas duas imagens do professor apresentadas por Andrade, observamos nos textos escritos pelos lingüistas, por nós analisados, que o professor aparece muito mais como personagem do que como interlocutor. Os trechos abaixo ilustram a projeção da imagem do professor-personagem:

---

<sup>30</sup> Andrade (1997) considerou, para sua pesquisa, os autores relacionados na bibliografia apresentada no material mais recente (1993) produzido pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Entre esses, observamos uma forte presença de autores da UNICAMP.

*Mas o professor deve saber o limite de aplicação das noções assim definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam e que, incrivelmente, são os que prefere propor à análise (e provas) dos alunos para testar seu conhecimento. (Franchi, 1987:20)*

*Se o professor utiliza uma descrição lingüística com base em critérios nocionais, deve conhecer bem não somente as intuições que a gramática tradicional utilizava mas, também as limitações de sua descrição. Não pode ter uma atitude ingênua. (Franchi, 1987:20)*

*Sei bem das dificuldades que enfrenta o professor para aprimorar os seus instrumentos descritivos e já fiz referência a isso: certamente não se pode colocar a desinformação gramatical a sua culpa e cargo. Mas é bom ter consciência de que, para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa lingüística. (Franchi, 1987:23)*

*O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. (Franchi, 1987:37)*

*Há duas perguntas básicas que um professor deve se fazer ao iniciar uma reflexão sobre os objetivos do ensino da gramática: (a) O que ensinar (e para que)? e (b) Como ensinar? (Perini, 1987:27)*

*Creio que qualquer professor experiente sabe a resposta que se deve dar à primeira dessas perguntas (...) (Perini, 1987:27).*

*Todo professor se defronta diariamente com problemas gramaticais para os quais não tem solução: frases que não sabe analisar, palavras de classificação insatisfatória ou de segmentação obscura etc. (Perini, 1987:28).*

*A conclusão é bem simples: o próprio professor não tem conhecimento da estrutura da língua, logo, não poderá levar seus alunos a adquiri-lo. (Perini, 1987:28)*

Como podemos observar nas passagens acima, além do professor não ser o interlocutor-alvo do autor, esses mesmos trechos demonstram uma crítica à realidade lingüística escolar e uma valorização dos saberes que faltam ao professor, destacando-se a importância desse saber que lhe falta para uma boa prática, isto é, para uma prática consciente. Segundo Andrade (1998), essa marca identificatória de falta é atribuída aos professores no sentido de se tentar convencê-los de que devem incorporar os conhecimentos divulgados.

É interessante notar também que a imagem do professor-interlocutor aparece apenas no texto *Criatividade e Gramática* de Franchi, nos momentos em que o autor apresenta as suas sugestões metodológicas. Os trechos a seguir evidenciam tal fato:

*(após a apresentação de exemplos de atividades gramaticais) O exemplo é pobre e despido. Nem tenho espaço aqui para mostrar que o mesmo ocorre em todos os domínios da gramática do português. Mas serve para apontar aos colegas professores uma importante direção. (p.20)*

(após a apresentação de algumas sugestões de atividade epilingüística) *O colega leitor pode estar perguntando-se o que tem a ver tudo isso com “gramática”*. (p.32)

Tendo em vista tanto essas imagens do professor, quanto as críticas à realidade lingüística escolar e a valorização dos conhecimentos lingüísticos, observamos que há como que uma cisão entre o professor que lê os textos para avançar na sua formação, ou seja, o professor-aluno, e o professor que atua em sala de aula. De acordo com Andrade, essa cisão, que também aparece nos textos dos autores que pesquisou, conduz o leitor em formação profissional (professor-aluno) a adquirir uma atitude crítica para consigo mesmo e para com a própria atuação, ou seja, *levam o leitor a uma autocritica que se mostra necessária para desencadear uma maior consciência de seu trabalho. Ser um leitor em formação significa ter um distanciamento em relação à sua prática, ser por alguns instantes exterior à própria posição em sala de aula*. (1998:172)

De modo geral, tanto os textos analisados por Andrade, quanto os analisados por nós neste trabalho, incitam o professor a tornar-se mais um aluno, ou um pesquisador em formação, do que a reforçar sua identidade de professor<sup>31</sup>.

## 1.2- As propostas metodológicas

No caso de Franchi, em *Criatividade e Gramática*, os exemplos que esse autor apresenta são organizados em função de uma idéia básica: a de que as atividades a serem privilegiadas em sala de aula devem ser as de transformação de um texto dado segundo procedimentos ou estratégias de explicitação de relação entre termos, de topicalização, de expressão, enfim, que *são colocados à*

---

<sup>31</sup> Ver também a esse respeito Signorini (no prelo).

*disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido.* (p.32) E tais atividades estão relacionadas à descrição gramatical, na medida em que, para esse autor, *gramática é o estudo das condições lingüísticas da significação.* (p.32)

Os exemplos de atividades por ele apresentadas vão desde o emprego de diferentes classes de palavras à experimentação *de novos modos de construção canônicos ou não* (p.36).

Um dos exemplos apresentados por Franchi (p.34) para demonstrar o emprego de diferentes classes de palavras e os efeitos de sentido que essa alternância provoca é o seguinte:

- 1) *Irritava o presidente continuar a inflação a crescer rapidamente.*
- 2) *Irritava o presidente o contínuo e rápido crescimento da inflação.*

Esse exemplo demonstra que, ao se substituir a forma verbal “crescer” por uma nominalização do verbo (“crescimento”), as outras palavras se ajustam ao núcleo que foi transformado em nome, passando a funcionar como adjetivos (“contínuo” e “rápido”). Além disso, pode-se querer atribuir uma interpretação a (1) em que a causa da irritação não é propriamente o fato da inflação crescer continuamente, mas a rapidez desse crescimento. Nesse caso, é “rapidamente” que se ajusta morfológicamente:

- 3) *Irritava o presidente a rapidez do crescimento contínuo da inflação.*

Nesse trabalho sistemático de reconstrução, de acordo com Franchi, as classes de palavras vão aparecendo como diretamente ligadas à sua função categorial, ou seja, como decorrentes das

relações que se estabelecem no texto. É um adjetivo que se transmuda em verbo, ou um advérbio que se substitui por um expressão nominal.

Quanto à experimentação de diferentes construções, Franchi afirma que o objetivo dessa atividade não é somente o de multiplicar, substituir e reordenar palavras, mas o de optar por diferentes procedimentos para explicitar as relações das orações reconstruídas, entre si. A partir da frase abaixo (p.31), por exemplo, Franchi procura demonstrar que há vários modos de expressar a relação de causa-conseqüência entre as duas partes de (4):

4) *O jardim estava florido*

*cuidaram*

*floria o ano inteiro, porque (os habitantes) tinham cuidado*

*florescia se cuidara*

*de plantá-lo com espécies variadas, comuns nas pequenas praças*

*das cidades brasileiras*

*pracinhas*

Pela escolha entre diferentes conjunções e diferentes orientações da relação entre essas duas orações, Franchi apresenta as seguintes possibilidades:

4a) *Como tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns ... , o jardim florescia o ano inteiro.*

4b) *Tinham cuidado de plantar o jardim com espécies variadas, comuns... Ele florescia, por isso, o ano inteiro.*

4c) *O jardim florescia o ano inteiro. Tinham cuidado de plantá-lo com variadas espécies, comuns...*

4d) *O cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns(...)fazia florir*

*florido*

*floria ,o ano inteiro, o jardim*

*deixava florindo*

Todo esse trabalho de manipulação e experimentação, ou seja, toda essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, investe as formas lingüísticas de novas significações, é o que se convencionou chamar de “atividade epilingüística”. E, segundo Franchi, é essa atividade que *abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.* (1987:37)

Vale ressaltar que, embora Franchi afirme que as condições de significação da linguagem estão intimamente relacionadas ao uso que se faz dela na sociedade, os exemplos que ele utiliza para o desenvolvimento do trabalho de operação e reflexão sobre a linguagem são fragmentos de textos, ou frases, elaborados em função do fato lingüístico que pretende focalizar e não de um contexto comunicativo dado.

Quanto a Perini, ele organiza seus exemplos em função da idéia de que as atividades de gramática devem ser baseadas em uma maneira nova de descrever a estrutura do português, partindo de princípios muito mais rigorosos do que aqueles em que se baseiam as gramáticas atuais. Essa maneira nova de descrição tem como princípio básico uma sistematização teoricamente consistente e livre de contradições. Nesse sentido, Perini apresenta como exemplo de atividade gramatical o estudo da classificação de palavras em função de critérios morfológicos, sintáticos e semânticos, tendo como referência mestra a tradição gramatical. Tal estudo é uma atividade de estudo gramatical, na medida em que, para esse autor, *uma gramática é o estudo da estrutura das formas lingüísticas e seu significado dentro do limite máximo do período.* (1996:56)

Procurando responder à questão “Como ensinar”, Perini sugere alguns exemplos de discussões que o professor poderia conduzir em sala de aula, a partir de fatos da língua e de afirmações encontradas nas gramáticas escolares. Considerando a classificação dos advérbios, Perini aponta algumas incoerências da Gramática Tradicional e propõe outras alternativas, as quais ele considera mais coerentes. Assim, a partir das palavras **hoje**, **surpreendentemente** e **não**, por exemplo, classificadas pela Gramática Tradicional como advérbios, Perini chama a atenção para as diversas posições em que ocorrem na oração:

- 1.a- *ele não comprou a casa*
- 1.b- *ele hoje comprou a casa*
- 1.c- *ele surpreendentemente comprou a casa*
- 2.a- *\*não ele comprou a casa*
- 2.b- *hoje ele comprou a casa*
- 2.c- *surpreendentemente ele comprou a casa*

3.a- \* *ele comprou não a casa*

3.b- *ele comprou hoje a casa*

3.c- *ele comprou surpreendentemente a casa*

4.a- \* *ele comprou a casa não*

4.b- *ele comprou a casa hoje*

4.c- *ele comprou a casa surpreendentemente*

Observando que as frases marcadas com asterisco são incorretas ou inaceitáveis, Perini conclui que **não** não é um advérbio, ou que pelo menos pertence a uma subclasse muito especial de advérbios, dado que uma das características sintáticas dos advérbios é uma relativa liberdade de ocorrência dentro da oração. Assim, poderemos dizer que **não** é uma partícula negativa (não um advérbio), ou então que é um advérbio de negação, sendo os advérbios de negação sintaticamente muito diversos dos demais advérbios.

Feitas essas observações, Perini procura explicitar que, mesmo entre os “verdadeiros” advérbios, ainda podemos encontrar diferenças de comportamento sintático. Utilizando como exemplo os advérbios de modo “surpreendentemente” e “gravemente”, o autor destaca as seguintes orações:

5.a- *D. Pedro estava gravemente enfermo*

5.b- *D. Pedro estava surpreendentemente enfermo*

6.a- \* *gravemente, D. Pedro estava enfermo*

6.b- *surpreendentemente, D. Pedro estava enfermo*

7.a- \* *D. Pedro, gravemente, estava enfermo*

7.b- *D. Pedro, surpreendentemente, estava enfermo*

A partir desses exemplos, o autor demonstra claramente as diferenças, afirmando que não convém dar a essas duas palavras uma mesma classificação (advérbios de modo). A solução que apresenta é a classificação dessas palavras em duas subclasses de advérbios, uma das quais com liberdade de ocorrência menor do que a outra. Com essas discussões, Perini procura esclarecer os critérios sintáticos que fundamentam a classificação desse tipo de palavras nas gramáticas escolares.

Ainda segundo esse autor, ao lado dos critérios sintáticos, é preciso considerar os fatos morfológicos e semânticos, dado que, em geral, é raro encontrarmos um caso de classificação que se resolva de uma maneira segundo critérios sintáticos e de outra maneira segundo critérios morfológicos ou semânticos. Mas adverte que os exemplos que apresentou contradizem essa harmonia parcial entre os diversos tipos de critérios que ele próprio afirma existir, uma vez que os advérbios caracterizados morfológicamente pelo sufixo mente não se colocam todos na mesma subclasse de advérbios. Nesse sentido, Perini reconhece que, embora essa seja uma questão difícil, pois o relacionamento entre morfologia, sintaxe e semântica é muito complexo, ela não deve ser ignorada pelos alunos.

Como podemos verificar, na proposta de Perini, é privilegiada a atividade de reflexão segundo os modelos científicos de observação de fatos previamente selecionados pelo analista. Nos exemplos, os fatos selecionados para exame estão relacionados aos fatos já descritos pela Gramática Tradicional. Há, portanto, uma tentativa de estabelecer alguma relação com o conhecimento escolar tradicional, com o objetivo de avaliá-lo e reformulá-lo pelo trabalho de observação e reflexão.

Devemos lembrar ainda que às propostas de ensino de gramática de Perini, diferentemente das de Franchi e de outros lingüistas, não é atribuída a função de levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas sim a de desenvolver o raciocínio e a atitude crítica. Nos termos desse autor, o curso de gramática na escola deve *levar o aluno ao conhecimento explícito de certos*

*traços da estrutura da língua; esse conhecimento não terá valor primariamente por ele mesmo, mas antes pela oportunidade que oferece de iniciar uma reflexão independente acerca dos fatos da linguagem e de possibilitar uma posterior leitura crítica das gramáticas existentes. Os principais objetivos do curso devem ser: (a) iniciar o aluno no estudo científico da linguagem, assim como dos fatos sociais em geral; e (b) contribuir para a formação de espíritos críticos e independentes. (p.30)*

## 2- Nos textos de apoio à PCLP escritos pela equipe técnica da CENP

Conforme já apontamos no início deste Capítulo, são os textos de apoio à PCLP escritos pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa da CENP os que se encarregam de fazer mais exaustivamente as “transposições” dos conhecimentos produzidos pela Linguística para a sala de aula. Dentre os que foram produzidos nos últimos 10 anos, dois apresentam mais diretamente sugestões de atividades para o ensino de gramática, a saber: *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º. grau* (1990) e *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. grau* (1994).

Antes de iniciar a análise das atividades de ensino de gramática apresentadas nesses textos, procuramos observar também de que forma o professor é colocado em cena nos textos produzidos pela Equipe Técnica da CENP. Considerando os estudos de Andrade (1998), aos quais já nos referimos no item anterior deste Capítulo, observamos que nesses textos, assim como nos textos de Franchi e Perini, o professor é referido, na maioria das vezes através da terceira pessoa, isto é, aparece muito mais como personagem que como interlocutor. Os exemplos a seguir evidenciam essa posição atribuída ao professor:

*Sem utilizar qualquer terminologia da gramática tradicional, o professor poderá observar com os alunos, a maneira como a autora relaciona frases/periodos, a utilização de frases sem verbos. (1990:67)*

*Pesquisar seria, para nós, a palavra-chave, isto exige do professor um conhecimento profundo de gramática que não se limita às respostas estereotipadas do livro didático. (1994:111)*

A imagem do professor como interlocutor aparece em um “lembrete” intitulado *Professor: alguns alertas importante*, no texto *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*. Reproduzimos, a seguir, um trecho desses “alertas”:

*Antes de partir do texto como “pretexto” para outras atividades, sendo um texto literário e, sobretudo, um poema, leia-o, analise-o, interprete-o com sua classe (1990:87).*

No texto *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. grau*, o professor também só aparece uma vez como interlocutor, quando a autora faz comentários sobre a atividade de gramática que está sugerindo. O comentário é o seguinte:

*Como esta é uma prática comum de ensino, gostaríamos de que os colegas atentassem para as diferenças (1994:111).*

Esse predomínio da imagem do professor como personagem nos textos escritos pela Equipe Técnica da CENP nos leva a observar a reprodução da mesma visão dos linguistas em relação aos

professores. Nesse sentido, podemos concluir que aqueles que tentam elaborar as “transposições” dos conhecimentos produzidos no campo da Lingüística para a sala de aula se utilizam da mesma “marca da falta” que, segundo Andrade (1998), funciona como estratégia de convencimento da necessidade de se suprir essa falta para o sucesso das mudanças desejadas. E a projeção da necessidade de transformar o professor em pesquisador como solução para eliminar a falta não elimina a cisão apresentada anteriormente entre o interlocutor real e o desejado. Como lembra Signorini (no prelo), na relação lingüista/professores, *em função da assimetria constitutiva, a projeção do professor como uma espécie de duplo ou de cópia de seu interlocutor, (...) acaba tendo o efeito perverso de negá-lo como interlocutor real, no sentido de co-produtor de sentidos na interação. O duplo, ou a cópia, costuma apenas fazer eco, reproduzir, espelhar o que já foi produzido.*

Um aspecto que diferencia marcadamente os dois textos em foco dos textos de apoio à PCLP escritos pelos lingüistas é a forma como estão organizados. Os dois textos escritos pelos técnicos se pretendem mais didáticos e são mais prescritivos, apresentando sugestões específicas para a sala de aula.

O texto *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*, conforme já apresentamos no primeiro Capítulo deste trabalho, constitui a segunda parte de um volume publicado pela SEE-SP em 1990, denominado “O texto: da Teoria à Prática”. A primeira parte desse volume reproduz o texto “Produção de Textos e Leitura” da Professora Maria Adélia Ferreira Mauro, docente da Faculdade de Letras da USP. O objetivo principal da introdução desse primeiro texto no volume é, segundo seus organizadores, o de servir de roteiro para uma reflexão preliminar sobre o tema referido. Nesse sentido, em um primeiro momento, a autora trata de questões ligadas à dimensão discursiva e pragmática do texto, ressaltando alguns aspectos mais gerais relativos aos

processos de leitura e produção de textos. A partir da abordagem desses aspectos, a autora destaca *a relevância da interação discursiva, a intencionalidade e o papel importante da situação de comunicação como fatores constitutivos da significação do texto.* (p.13) Além desses aspectos, a autora enfatiza a importância da análise textual não conteudística: *podemos também analisar o texto enquanto unidade de sentido, detectando nele as marcas superficiais de articulação ou encadeamento semântico de suas frases. Este encadeamento semântico de palavras, frases e seqüências maiores do texto é realizado pelo sistema léxico-gramatical da língua. A utilização desses recursos lingüísticos permite que se assegure (ou recupere) na seqüência linear do texto as ligações lingüísticas significativas entre os termos.* (p.13)

Em um segundo momento, a autora desenvolve um estudo sobre a organização textual da narrativa como o discurso mais próximo e freqüente entre as crianças, apresentando, em seguida, algumas propostas de refacção de textos narrativos produzidos por alunos.

O segundo texto do volume, *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*, o qual nos interessa mais de perto aqui, foi produzido pela Equipe Técnica da CENP e compõe-se de diversos conjuntos de atividades que pretendem exemplificar algumas possibilidades de trabalho com a língua a serem desenvolvidas no 1º. grau. Nesse texto, cada conjunto de atividades, a partir de um tipo diferente de texto, aborda aspectos relativos à leitura, produção escrita e análise lingüística.

A forma de apresentação do texto segue como que um roteiro que se organiza em função dos “passos” que o professor deve seguir para o desenvolvimento das atividades propostas. A organização é quase sempre a mesma para todos os conjuntos de atividades:

- o número da atividade;
- as séries nas quais as atividades podem ser desenvolvidas;
- o texto a ser estudado;

- o(s) objetivo(s) da atividade;
- os itens a serem trabalhados;
- as especificações da atividade;
- os desdobramentos da atividade.

Dessa forma, são propostos treze blocos de atividades, contemplando diferentes séries do 1º grau (de 3ª. a 8ª. séries). Os diferentes tipos de textos selecionados para o desenvolvimento das atividades são: textos produzidos por alunos, texto poético, texto dramático, história em quadrinhos, classificados, notícias de jornal e crônicas.

Os objetivos gerais propostos para cada bloco de atividades são:

- proporcionar ao aluno a leitura com prazer;
- levar o aluno a interpretar e produzir diferentes tipos de texto;
- levar o aluno a observar aspectos da construção e organização de cada tipo de texto trabalhado.

Os “itens a serem trabalhados”, em quase todos os blocos de atividades, obedecem à seguinte ordem:

- leitura silenciosa do texto pelo aluno ou leitura pelo professor;
- observação da organização do tipo de texto a ser analisado;
- levantamento das dificuldades do vocabulário;
- questões orais ou escritas verificando a interpretação do texto;
- observação dos recursos lingüísticos do texto;
- produção de textos pelos alunos.

Na “especificação da atividade”, são apresentados os procedimentos que o professor deve utilizar para desenvolver cada item a ser trabalhado.

O “desdobramento da atividade” corresponde a atividades suplementares que o professor pode desenvolver a partir do texto estudado, como: dramatizações, jograis, entrevistas, pesquisas, etc.

Em relação às atividades de análise lingüística, a idéia básica apresentada é a de que através das atividades de transformação e manipulação dos recursos lingüísticos dos textos estudados o aluno pode: *vivenciar a flexibilidade da linguagem* (p.46, p.94); *verificar o modo como o texto se organiza e quais os elementos que garantem a sua construção numa certa direção e sua adequação a esse propósito* (p.97, p.100). Na apresentação dos “itens a serem trabalhados”, entre os que se referem à análise lingüística, destacam-se os seguintes:

1- *Aspectos semânticos e seu valor no texto* (p.42).

Essa atividade é sugerida a partir de um texto em versos, produzido por um aluno de 3<sup>a</sup>. série. O primeiro verso dá o título à composição: “A criança quando é criança”. Nesse caso, a sugestão é a de que o professor leve o aluno a observar que a palavra *quando*, nesse contexto, tem valor condicional e não temporal. Além disso, propõe-se que o professor exemplifique com outras situações em que *quando* tem valor temporal.

2- *Deslocamento dos termos na frase em função da perspectiva* (p.46).

Essa atividade é proposta a partir de um texto produzido por um aluno de 4<sup>a</sup>. série, objetivando exercitar as possibilidades de deslocamento dos termos na seguinte frase e conseqüente

variação na formulação do tópico: *O dia estava ensolarado com uma nuvem no céu azul*. As hipóteses de deslocamento apresentadas são as seguintes:

a) dando destaque para a nuvem:

*Uma nuvem passava no céu azul, no dia ensolarado.*

b) dando destaque para o céu:

*O céu azul, com uma nuvem, no dia ensolarado.*

c) dando destaque para o sol:

*O sol brilhava no céu azul, uma nuvem passava.*

3- *Levantamento dos verbos de cada parágrafo, atentando para: aspecto, modalidade, tempo e pessoa verbal (p.100).*

Essa atividade é apresentada a partir de uma crônica de Rachel de Queiroz intitulada “Tirem-lhes as máquinas, e o homem nada será”. Para o desenvolvimento dessa atividade sugere-se ao professor *verificar as idéias de cada parágrafo do texto em relação ao levantamento dos verbos, isto é, como os verbos são utilizados para referenciar o que é narrado, o que é descrito, etc. (p.101)*. Sugere-se também que a análise do uso da pessoa verbal no texto focalizado deve levar em conta a mudança de ponto de vista: *ora a autora se inclui (uso de 1ª. pessoa do plural); ora se exclui (uso de 3ª. pessoa do singular ou plural); ora introduz impressões pessoais (1ª. pessoa do singular)*. (p.102)

4- *levantamento dos elementos de coesão entre os parágrafos e suas funções (p.100).*

Ainda tomando como referência a crônica de Rachel de Queiroz, para o desenvolvimento dessa atividade são destacados os elementos de coesão entre os parágrafos da crônica. Nesse sentido, objetiva-se que o professor leve o aluno a observar que: a expressão *E então...* que inicia o segundo parágrafo do texto dá idéia de continuidade ao que se relata no primeiro parágrafo; o uso da expressão temporal *sempre que* introduz impressões pessoais do autor do texto; o uso do dêitico *Isso*, remete ao parágrafo anterior, fazendo a necessária retomada que conduz à conclusão.

Como podemos verificar, as propostas de atividades que envolvem o estudo gramatical se orientam por diferentes abordagens: ora privilegiam aspectos sintático-semânticos de unidades gramaticais (1) e (3); ora aspectos mais pragmáticos (tópico/foco) (2); e ora aspectos relacionados à textualidade (coesão) (4). Observamos também que, apesar das propostas de estudo gramatical serem apresentadas a partir de um mesmo texto utilizado para as atividades de leitura e produção, elas não conseguem traduzir, de forma integrada, a noção de que os diferentes tipos de textos se definem por sua estrutura textual, pelo funcionamento das formas nos diversos níveis de análise, pelos temas e de acordo com a situação comunicativa em que funcionam. Prova disso é que as sugestões são apresentadas considerando-se categorias isoladas em frases ou fragmentos também isolados. Desse modo, é reforçada a noção de que o texto deve ser utilizado como pretexto para as atividades gramaticais. É o que pode ser constatado em um dos “alertas importantes” apresentados pelo texto e que reproduzimos a seguir:

*Antes de partir do texto como pretexto para outras atividades, sendo um texto literário e, sobretudo, um poema, leia-o, analise-o, interprete-o com sua classe, dando a ele o respeito que o texto literário - enquanto criação estética - merece. Só depois de lido, interpretado, comentado, “curtido” é que se deve partir para atividades sugeridas ou “pretextadas” por ele. (p.87).*

É interessante observar no trecho acima a sugestão de que somente os textos literários merecem “respeito”, a análise e interpretação cuidadosa. Mas esse “respeito” não impede que devam ser utilizados como “pretexto” para as atividades gramaticais. Subentende-se que, no caso de textos não-literários, é possível utilizá-los de imediato para o desenvolvimento de atividades gramaticais.

O texto *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. grau*, conforme já descrevemos no primeiro Capítulo deste trabalho, faz parte de uma coletânea de textos escritos pela Equipe Técnica da CENP, publicados em 1994 pela SEE-SP, em um volume denominado “Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - volume I”. Esse texto, escrito por Zuleika de Felice Murrie<sup>32</sup>, membro da Equipe Técnica de Língua Portuguesa, é subdividido em três principais seções intituladas: “Introdução”, “Alguns princípios para a reflexão ao professor que quer ensinar gramática” e “Proposta de Atividade”. As duas primeiras partes tratam de alguns pressupostos teórico-metodológicos relacionados à gramática e ao ensino de gramática que a autora considera básicos para a compreensão de suas propostas de atividades. Na terceira parte, a autora apresenta sugestões de atividades.

Na “Introdução”, a autora afirma que não pretende *discutir a dicotomia ensinar/não ensinar gramática no 1º. grau*, mas *repensar o processo de ensino de gramática de forma que o aluno, ao interagir com a linguagem, possa adquirir a competência de refletir sobre ela, criando descrições gramaticais coincidentes ou não com as da gramática tradicional.* (p.97)

Ainda na “Introdução”, fazendo referência explícita a Perini, a autora admite que o ensino da gramática tem por objetivos principais: *a) iniciar o aluno no estudo científico da linguagem, assim*

---

<sup>32</sup> Essa professora, como membro da Equipe Técnica de Língua Portuguesa da CENP, também participou da elaboração da última versão da PCLP (1991) e da elaboração do volume “O Texto: da Teoria à Prática” (1990). Nessa mesma época ela era pós-graduanda da Faculdade de Educação da USP.

*como dos fatos sociais em geral; e b) contribuir para a formação de espíritos críticos e independentes. (p.97)*

Tendo em vista esses pressupostos, observamos que a autora apenas “reproduz” de forma descontextualizada e confusa as idéias de Perini. Nos objetivos citados, por exemplo, a referência ao estudo científico “dos fatos sociais em geral” pode levar o leitor a uma compreensão equivocada da associação feita por Perini entre estudo da língua e fatos sociais. De fato, a autora retoma orientações teóricas de maneira não articulada, o que faz com que algumas passagens do texto tornem-se truncadas, dificultando a compreensão. O trecho a seguir é um exemplo disso:

*Ao parar para refletir sobre a gramática de um texto, o aluno perde grande parte das significações existentes. De outra forma, pretendemos amenizar a perda, propondo atividades mais relacionadas ao ato de significação, mesmo sabendo que estamos, na verdade, invocando conteúdos escolares de Língua Portuguesa. (p.108)*

Como vemos no trecho acima, mesmo para um leitor com familiaridade com as referências-fonte, fica difícil compreender a associação feita entre perda de significação, ato de significação e conteúdos escolares de Língua Portuguesa.

Com relação ao estudo gramatical, essa autora organiza as suas propostas em função do seguinte propósito: *que os alunos aprendam a descrever os fatos da língua de forma a poderem analisar, refletir sobre eles, entendendo que cada caso merece ser explicado logicamente. (p.108)*

Além da idéia de análise gramatical, compreendida como explicação lógica, a autora esclarece que *a utilização de um texto como estímulo para a reflexão sobre o processo de formação de palavras e as relações que elas estabelecem dentro dele não deve ser entendida pelo professor como uma atividade de linguagem, mas sim como um pretexto, para a análise linguística. (p.109)*

Quanto às atividades sugeridas para a análise linguística, as sugestões apresentadas pela autora partem de textos autênticos, sobretudo de crônicas. As sugestões são apresentadas na seguinte ordem:

- indicação do conteúdo gramatical a ser focalizado no texto;
- apresentação do texto a ser utilizado;
- informações sobre o aspecto gramatical a ser observado no texto;
- indicação dos procedimentos que o professor deve seguir para o desenvolvimento das atividades.

Esse modo de apresentação sugere que os textos selecionados pela autora para apresentar as propostas de atividades foram escolhidos em função do conteúdo gramatical pré-selecionado.

Os principais conteúdos selecionados pela autora são os seguintes:

#### 1- *O processo de formação de palavras: da estrutura à significação* (p.113)

Para focalizar esse conteúdo, a autora utiliza uma crônica de Luís Fernando Veríssimo cujo título é “Diminutivos”. A proposta da autora é que os professores trabalhem os “processos de formação das palavras” considerando algumas palavras do texto. Após a apresentação da crônica, ela afirma que *as relações dentro de uma mesma palavra e da palavra dentro da frase fazem com que possamos analisar morfossintaticamente as formações textuais da Língua Portuguesa.* (p.115) Na seqüência, a autora adverte que, *ao isolarmos as palavras da frase e as frases do texto, perdemos parte da significação. No entanto, recorreremos a tal descrição como forma de conhecer como “funciona o motor do carro”, mesmo sem ele estar em funcionamento.* (p.115). Essa advertência parece ter como objetivo neutralizar a contradição de estudar o funcionamento das formas no texto descontextualizando-as.

As atividades propostas para esse tópico remetem sobretudo, mesmo que equivocadamente, aos exercícios de transformação sugeridos por Franchi e de observação sugeridos por Perini:

1.1- *sugerir aos alunos que observem no texto a ordem das palavras no primeiro parágrafo e propor que invertam a ordem dada pelo autor sem perder a significação (...)*

1.2- *discutir com os alunos se a mudança da ordem muda a significação e os aspectos estilísticos do autor;*

1.3- *verificar a formação das palavras no texto, por exemplo:*

- *a derivação e seu valor significativo;*

- *a flexão, através das desinências verbais- número, pessoa, modo e tempo e nominais- gênero e número;*

- *a relação da flexão com outros elementos da frase;*

1.4- *discutir com os alunos possibilidades de uso do aumentativo e diminutivo;(p.116, 117).*

Para o desenvolvimento da proposta seguinte, a autora propõe que *a relação entre classes e funções seja a base da análise lingüística.* (p.121) Desse modo, o conteúdo a ser focalizado é:

2- *As várias possibilidades de classificação de palavras* (p.121).

Para desenvolver esse conteúdo a autora apresenta duas sugestões:

2.1- *Das classes ao texto: uma atividade de transformação* (p.122).

Para focalizar esse aspecto, a autora utiliza o texto “Circuito Fechado” de Ricardo Ramos e propõe as seguintes atividades:

- ler o texto “Circuito Fechado”;
- discutir com a classe sobre a utilização de substantivos para a construção do texto e sua significação;
- sugerir que elaborem textos utilizando-se só de substantivos ou verbos;
- solicitar que acrescentem nos textos escritos adjetivos e advérbios;
- refletir com os alunos sobre a possibilidade de criação de textos onde apareçam apenas artigos, conjunções e preposições. (p.123)

Como podemos observar, as sugestões apresentadas tendem a privilegiar os níveis sintático e semântico de análise das categorias estudadas, em detrimento do pragmático. Na medida em que o “ponto”, nos termos da Gramática Tradicional escolar, é o objetivo da produção escrita, e não o inverso, a questão da relação entre classe e função em contexto de uso não é tratada de fato.

## 2.2- A palavra a dentro do texto: função, classificação e significação (p.123)

Para o estudo do a a autora utiliza o texto “Os portugueses e o navio” de Rubem Braga e propõe as seguintes atividades:

- solicitar aos alunos, de preferência divididos em grupos, que grifem no texto “Os portugueses e o navio” todas as palavras a/as, inclusive as craseadas. Após, os grupos poderão formular algumas

*hipóteses sobre o significado de tais palavras no texto, agrupando-as de acordo com algum critério estabelecido por eles próprios. Os grupos deverão apresentar as conclusões aos demais e o professor deverá analisar a coerência dos critérios, estabelecendo outros paradigmas de classificação de acordo com a função e significação. (p.124)*

O que se pode observar nessa sugestão é de fato uma tentativa de “traduzir” as idéias de Perini sobre fazer o aluno observar e refletir sobre um fato gramatical. Mas como ilustram as atividades indicadas, as práticas escolares tradicionais de classificação de termos ainda são a principal referência nessa tradução. Uma explicação para isso, conforme já apontado no segundo Capítulo deste trabalho (item 1.1), é a permanência da Gramática Tradicional como referência de fato disponível para o professor, uma vez que os estudos gramaticais de perspectiva funcional são incompletos e não acessíveis. Tais estudos são divulgados em publicações especializadas voltadas para a comunidade científica.

### 3- As aulas de gramática e os depoimentos dos professores

#### 3.1- O desenvolvimento da aula de língua portuguesa

Para melhor análise e interpretação dos dados relativos às aulas de gramática, procedemos, inicialmente, a uma caracterização das aulas gravadas a partir do desenvolvimento da aula de língua portuguesa. Nesse sentido, procuramos observar:

- 1- a seqüenciação das atividades desenvolvidas;
- 2- a relação explicitamente estabelecida entre essas atividades;

3- a distribuição do tempo dedicado a cada uma delas;

4- o material utilizado.

Em termos gerais, a partir desses parâmetros de observação e tendo em vista sobretudo as regularidades apresentadas pelo conjunto dos dados, observamos algumas formas diferenciadas de organização e desenvolvimento das aulas, o que nos levou a agrupar os professores informantes conforme o quadro I a seguir. Nesse quadro, apresentamos uma caracterização das aulas de português dos três grupos identificados:

<b>Aula de Português</b>	<b>Grupo I (06 professores)</b>	<b>Grupo II (12 professores)</b>	<b>Grupo III (02 professores)</b>
<b>seqüenciação das atividades desenvolvidas</b>	1°. )leitura, 2°. )produção escrita e 3°. )gramática; ou 1°. )leitura, 2°. )gramática e 3°. )produção escrita	1°. )leitura, 2°. )gramática e 3°. )produção escrita	1°. )leitura, 2°. )gramática e 3°. )produção escrita
<b>relação explicitamente estabelecida entre as atividades</b>	- entre leitura e produção escrita	- entre leitura e produção escrita; ou entre leitura e gramática	- entre leitura e produção de textos; ou entre leitura e gramática
<b>distribuição do tempo dedicado às atividades</b>	- mesmo tempo dedicado à leitura e à gramática e menor tempo às atividades de produção escrita	- maior tempo dedicado à leitura e menor tempo à gramática e produção escrita	- maior tempo dedicado à leitura e produção escrita e menor tempo à gramática
<b>material utilizado</b>	textos veiculados pelo livro didático adotado em classe; manuais de gramática tradicional	textos extraídos de diferentes livros didáticos, textos diversos: letras de música, poemas, crônicas, entre outros	textos diversos: notícias de jornal, narrativas, crônicas; textos extraídos de exames vestibulares (Fuvest/Unicamp)

Como podemos observar no quadro acima, em relação à seqüenciação das atividades desenvolvidas, os professores do Grupo I obedecem à seqüência prevista pelo livro didático. Além disso, as atividades de gramática são desvinculadas das atividades de leitura e produção escrita. Observamos, nesse grupo, que quando há relação explicitamente estabelecida entre as atividades, isto ocorre apenas entre a atividade de leitura e a atividade de produção escrita. A passagem abaixo<sup>33</sup> ilustra o modo como se dá essa relação em sala de aula:

Exemplo 1- (Grupo I, 6ª. série).

- 1.P: ontem a gente tava fazendo a compreensão do texto “O Negrinho do Pastoreio”... até o final e eu pedi
- 2.pra fazer a proposta de redação... era pra fazer o resumo... quem fez?
- 3.A: ((alguns alunos responderam que não haviam feito))
- 4.P: não fizeram? quem fez coloca aqui na minha mesa...bom gente... vamos ver o que tem aí na parte de
- 5.gramática... olhem aí... página 17... todo mundo achou? é tipos de sujeito ((a professora lê com os alunos o
- 6.“ponto” do livro didático )) olha pessoal ... vamos ver os tipos de sujeito... prestem atenção no exemplo... ((a
- 7.professora lê o exemplo do livro)) Meus filhos participaram da competição ((a professora escreve o exemplo
- 8.na lousa e vai explicar o tipo de sujeito)).

Nesse fragmento, podemos perceber claramente a seqüência em que as atividades são desenvolvidas: leitura e compreensão de textos e em seguida a produção de texto. Como vemos, a proposta de produção é a do resumo do texto “O Negrinho do Pastoreio”, evidenciando certo vínculo com a atividade de leitura. Mas, a atividade de produção textual é apenas cobrada pela professora, que passa à atividade seguinte. A atividade de estudo da gramática fecha a seqüência, não sendo relacionada com as atividades anteriores.

---

<sup>33</sup> Adotamos as seguintes convenções para a transcrição:

linha entre sílaba: fala pausada, sílaba por sílaba

letra maiúscula : ênfase

... : fluxos de fala

(( )) : comentário do analista

// : transcrição parcial

Além dessas observações, pela análise geral do desenvolvimento das aulas de língua portuguesa do Grupo I, constatamos que há um equilíbrio na distribuição do tempo dedicado às atividades de leitura e às atividades gramaticais. Quanto às atividades de produção escrita, são as que ocupam menor tempo, pois essas atividades geralmente ficam para tarefa de casa e os professores observados não demonstram empenho na exigência da realização dessa tarefa pelos alunos.

Diferentemente do Grupo I, os professores dos Grupos II e III desenvolvem as atividades de gramática logo após as atividades de leitura. Essa seqüência pode estar sendo determinada pela relação estabelecida explicitamente entre essas atividades pelos professores desses mesmos grupos. As passagens abaixo ilustram o modo como se estabelece na aula a relação explícita entre as atividades de leitura e interpretação de textos e as atividades de gramática:

#### Exemplo 2- (Grupo II, 6<sup>a</sup>. série)

- 1.P: ((após as atividades de leitura e interpretação do texto “O bicho” de Manuel Bandeira)) atenção gente...
- 2.nós ainda vamos falar sobre o texto para analisar as palavras que o constrói...

#### Exemplo 3- (Grupo II, 6<sup>a</sup>. série)

- 1.P: ((após as atividades de leitura e interpretação com a letra da música “Eu sei” de Marisa Monte)) bom
- 2.pessoal... agora vamos ver os pronomes que têm no texto...

#### Exemplo 4- (Grupo III, 7<sup>a</sup>. série)

- 1.P: ((após as atividades de leitura e interpretação do texto “Carta de uma adolescente” extraído de um livro
- 2.didático)) depois das questões nós ainda vamos nos ater no texto para observar algumas questões da
- 3.construção dele...

Com relação à distribuição do tempo dedicado a cada atividade, o quadro acima demonstra que são os professores dos Grupos II e III os que dedicam maior tempo da aula às atividades de

leitura e interpretação de textos e menor tempo às atividades de gramática. A passagem a seguir ilustra o espaço dado às atividades de leitura e interpretação de texto em detrimento da gramática:

Exemplo 5- (Grupo II, 6<sup>a</sup>. série)

- 1.P: ((quase no final da aula, após as atividades de leitura e interpretação do texto)) vamos gente porque eu
- 2.quero ver se ainda dá tempo ... que eu ainda quero fazer algumas perguntas sobre o primeiro parágrafo...
- 3.vamos ver os verbos utilizados... vamos prestar atenção pessoal se acalmem por favor... pretérito ou passado
- 4.né? vamos lá... ((bate o sinal e a aula termina))

Em relação ao material utilizado pelos professores, podemos observar no quadro acima que os professores dos Grupos I e II utilizam textos veiculados por livros didáticos. No entanto, os professores do Grupo II, pelo fato de não utilizarem apenas um livro didático em sala de aula e poderem selecionar em diversos livros o que consideram mais adequado, têm maior participação no desenvolvimento da aula. O mesmo ocorre com os professores do Grupo III, pois são eles que selecionam os textos que serão utilizados em sala de aula.

Em síntese, podemos verificar que os professores dos Grupos II e III organizam seu próprio trabalho a partir da seleção dos textos, da seqüenciação e da relação que estabelecem entre as atividades que desenvolvem em sala de aula. A distribuição do tempo dedicado a cada atividade aponta para o grau de importância e/ou dificuldade atribuído a cada uma pelo professor. Assim, o maior tempo dedicado às atividades de estudo do texto é um reflexo da maior importância atribuída a esse tipo de atividade.

### 3.2- A aula de gramática

Pelo que foi exposto na descrição e análise até aqui desenvolvidas dos dados considerados neste trabalho, podemos observar que a problematização das práticas tradicionais de ensino de gramática trouxe em seu bojo uma espécie de unificação e conseqüente neutralização de diferentes orientações teórico-metodológicas que deram suporte à proposta de renovação. E essa unificação foi consolidada ao longo do processo de mediação realizado pelas instâncias incumbidas de divulgá-las junto aos professores, a saber: o próprio texto da PCLP; os textos de apoio produzidos por técnicos da CENP e os cursos de formação inicial e de capacitação de professores desenvolvidos por lingüistas e técnicos. Porém, conforme também podemos observar a partir da análise dos textos de mediação (itens 1 e 2 deste Capítulo), essa unificação não significou o apagamento, nesses textos, das dificuldades de articulação e de implementação das diferentes propostas.

Buscando elementos que nos possibilitem verificar o tipo de impacto de todo esse processo na prática pedagógica de professores envolvidos no movimento de renovação do ensino de gramática, consideramos a seguir as aulas de gramática dos professores que nos serviram de informantes.

Vale ressaltar que para o desenvolvimento dessa análise não consideramos mais a distribuição dos professores em três grupos, pelo fato das aulas de gramática, principalmente as dos professores dos Grupos II e III, apresentarem, de modo geral, características comuns. Desse modo, consideramos apenas dois grandes grupos, o dos professores que seguem sistematicamente as atividades propostas pelo manual didático adotado em sala de aula e o dos professores que organizam a própria aula utilizando diferentes materiais, inclusive extraídos de diferentes manuais didáticos.

Para analisar o estudo gramatical desenvolvido tanto pelos professores que seguem um manual específico quanto pelos professores que utilizam diferentes materiais, destacamos três aspectos principais:

- 1- o modo de organização típico da aula de gramática;
- 2- a confusão de critérios nas definições e nos procedimentos de identificação da categoria gramatical em estudo;
- 3- os equívocos conceituais e conseqüente inconsistência da análise lingüística.

Quanto aos professores que seguem um manual didático específico em sala de aula, observamos que as aulas de gramática ministradas por eles caracterizam-se pelo desenvolvimento de análises morfológicas e sintáticas a partir de uma definição, seguida de classificação e posterior identificação das categorias gramaticais estudadas em frases isoladas. A passagem abaixo ilustra esse modo de abordagem do “ponto” gramatical:

#### Exemplo 6- (6<sup>a</sup>. série)

1.P: ((a professora lê com os alunos o “ponto” do livro didático)) olha pessoal... vamos ver os tipos de  
2.sujeito...prestem atenção no exemplo... ((lê o exemplo do livro)) Meus filhos participaram da .competição...  
3.nós já sabemos que sujeito é o ser de quem se fala alguma coisa... no exemplo ((a professora vai lendo e  
4.escrevendo na lousa o exemplo retirado do livro))... o sujeito é meus filhos ((separa por um traço o sujeito do  
5.predicado)) e o predicado é participaram da competição... nós também já sabemos que o predicado é tudo o  
6.que se diz do sujeito... nós aprendemos também que o núcleo do sujeito é a palavra mais importante do  
7.sujeito... nesse exemplo...((volta à lousa e faz um círculo na palavra filhos)) a parte mais importante do  
8.sujeito é filhos... assim... o sujeito é meus filhos... e o núcleo é só filhos... bom... olha o núcleo... filhos... tem  
9.apenas um elemento... quer dizer... só filhos participaram da competição... assim quando o sujeito tem um só  
10núcleo nós chamamos de sujeito SIMPLES... olha esse outro exemplo ((a professora escreve outros  
11.exemplos na lousa e vai perguntando oralmente aos alunos qual é o núcleo do sujeito para identificar o  
12.sujeito simples)).

Nesse trecho podemos verificar que a professora, inicialmente, recorda as definições de sujeito (linha 3), predicado (linha 6) e núcleo do sujeito (linhas 6 e 7) já estudadas. O assunto da aula é tipos de sujeito mas, através de um exemplo retirado do livro didático e colocado na lousa, a professora prepara a introdução do assunto novo fazendo a identificação, na frase, dos elementos já conhecidos, no caso as definições já sabidas. Conforme observamos em outras passagens, a professora pretende que os alunos saibam a definição como pré-requisito para a classificação dos elementos na frase.

Mas em decorrência justamente das definições veiculadas pelo livro didático, muitas vezes o professor é levado à confusão de critérios nas definições e nos procedimentos de identificação da categoria em estudo. A passagem a seguir ilustra esse problema:

#### Exemplo 7- (8ª. 'serie)

- 1.P: ((após a explicação da professora sobre transitividade verbal, antes de passar para o exercício de
- 2.classificação proposto pelo livro didático, a professora desenvolve com a classe uma atividade oral de
- 3.classificação de verbos quanto à transitividade)) se eu colocasse “As aulas começaram” ponto final... eu
- 4.tenho um verbo o quê?
- 5.A: transitivo
- 6.P: verbo...
- 7.A: transitivo
- 8.P: transitivo?
- 9.A: intransitivo
- 10.P: é intransitivo... por quê?
- 11.A: porque não tem continuação
- 12.P: porque ele não precisa de um... complemento... “O aparelho falhou”... o verbo é...
- 13.A: ((vários)) falhou
- 14.P: falhou... tem sentido completo? ((alguns respondem sim, outros respondem não))
- 15.P: “O aparelho falhou”... “O aparelho quebrou”... depois do verbo tem complemento? ... tem alguma
- 16.coisa escrita?
- 17.A: ((vários)) não
- 18.P: então é verbo... IN-TRAN- SI-TI-VO.

Como vemos, a identificação do verbo é seguida da classificação em transitivo e intransitivo, tendo como critério de classificação a definição veiculada pelo livro didático: *Verbo intransitivo é um verbo que tem sentido completo em si. Por isso, não exige nenhuma palavra ou expressão para completar-lhe o sentido.* (Faraco & Moura, 1995:87) Como recurso para que os alunos não se percam na análise semântica do verbo, como ocorre na linha 15, a professora simplifica a noção de complemento, oferecendo outro critério: o que está escrito depois do verbo. É o que se pode ver na linha 16: “tem alguma coisa escrita?” Trata-se de uma “tradução” de parte da definição apresentada pelo manual: “não exige nenhuma palavra ou expressão para completar-lhe o sentido”. Pela resposta anterior de um aluno (linha 11) pode-se inferir que essa regra “facilitadora” já havia sido ensinada anteriormente.

Conforme ilustram as passagens acima, o estudo gramatical desenvolvido pelos professores que adotam o manual didático consiste na transmissão dos conteúdos propostos pelo manual do modo como são apresentados. Em relação aos manuais adotados pelos informantes desta pesquisa<sup>34</sup>, observamos que, de modo geral, eles apresentam e organizam os tópicos ou assuntos gramaticais em função da lista de “pontos” prevista pelos programas escolares. Em alguns manuais não há relação dos tópicos apresentados em uma unidade com os tópicos da unidade seguinte. É o caso de uma unidade que trata de conjugação dos verbos irregulares “ser” e “estar”, seguida da unidade sobre “predicação verbal”. Além desses aspectos, os exercícios visam a fixação de terminologias e a sistematização de estruturas canônicas. Nesse sentido, as atividades de gramática desenvolvidas pelos

---

<sup>34</sup> No período da observação, os manuais didáticos mais adotados por esses professores eram: CASTRO, M.C. *Idéias e linguagem*. São Paulo: Saraiva, 1994.; TUFANO, D. *Curso moderno de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1995.; FARACO, C. & MOURA, F. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 1995; NICOLA, J. de. & INFANTE, U. *Palavras e idéias*. São Paulo: Scipione, 1994.; BASSI, M & LEITE, M. *Leitura e expressão*. São Paulo: Atual, 1995.; LUFT, C. P. *A palavra é sua*. São Paulo: Moderna, 1994.

professores que seguem sistematicamente esses manuais não ultrapassam o nível da frase e estão baseadas exclusivamente na tradição escolar que concebe a língua apenas como um sistema de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas não articuladas entre si.

Com relação aos professores que organizam suas próprias aulas utilizando diferentes materiais, podemos observar que procuram desenvolver atividades gramaticais relacionadas ao estudo do texto. Certamente, essa preocupação tem como base as novas propostas para o ensino da língua que criticam o uso de fragmentos descontextualizados, geralmente frases soltas, no ensino tradicional de gramática. Nesse sentido, quanto ao modo de organização típico da aula de gramática, observamos que esses professores exercitam com seus alunos a identificação e a classificação de unidades gramaticais e de relações entre essas unidades nas frases do texto estudado. Com isso, eles pretendem que seus alunos comparem e observem a função dos elementos gramaticais na frase e no texto.

O fragmento a seguir evidencia a preocupação da professora com a “função” do item morfológico (pronome) nas frases do texto lido por ela para os alunos. Após a identificação do item é feita a sua classificação:

#### Exemplo 8- (6<sup>a</sup>. série)

1.P: ((a professora está utilizando a letra de uma música de Marisa Monte “Eu sei”, mas antes de iniciar a  
2.atividade ela explicita para os alunos os objetivos de seu trabalho)) hoje classe.. nós vamos trabalhar os  
3.pronomes... agora hoje eu vou ler pra vocês... e vocês vão acompanhar minha leitura... “Eu sei” da Marisa  
4.Monte... é... bom pessoal... agora nós vamos ver os pronomes que têm no texto... depois nós vamos  
5.classificá-los... seria os pronomes do caso reto... pronomes possessivos... se é pronome demonstrativo...  
6.certo? e assim por diante... mas primeiro nós temos que reconhecê-los no texto... analisar qual suas  
7.funções...

Como podemos observar, a professora está utilizando o texto como “pretexto” para um trabalho de identificação e classificação de pronomes e tudo indica que o critério de escolha do texto foi o grande número de pronomes que nele aparecem. A noção de função a que a professora se refere parece tratar-se da relação a ser estabelecida entre os pronomes e seus referentes lingüísticos e extralingüísticos. O trecho abaixo evidencia o sentido atribuído ao termo “funções”:

#### Exemplo 9- (continuação da aula do exemplo anterior)

- 1.P: ((a professora está lendo um verso da letra da música)) eu sei que você sabe... que é difícil dizer... o  
2.meu coração ... apareceu mais um pronome aqui agora... qual é?  
3.A: ((vários)) meu  
4.P: que pronome é esse?  
5.A: ((vários)) possessivo  
6.P: e a quem se refere esse meu?  
7.A: a ela  
8.P: ela quem?  
9.A: a moça que está falando  
10.P: isso... e a que pessoa pertence o meu?  
11.A: primeira  
12.P: certo... eu...meu... ótimo... ((a professora lê outro verso)) é um músculo involuntário e ele pulsa por  
13.você... apareceu mais um pronome...  
14.A: ((vários)) ele  
15.P: ele... a que pessoa pertence ele?  
16.A: terceira pessoa do singular  
17.P: e a quem se refere esse ele aí no texto?  
18.A: ((vários)) coração  
19.P: isso mesmo... ele está substituindo coração... ainda tem outro pronome... um dia eu vou estar  
20.contigo... aqui apareceram quais pronomes?  
21.A: eu e contigo  
22.P: isso eu e contigo né? contigo refere-se a que pessoa? primeira ... segunda ou terceira? ((silêncio)) eu  
23.vou contigo... ((silêncio)) olha... eu... me... mim...comigo...tu..te...ti...contigo...ele...ela..  
24.se...si...consigo...então pertence à segunda pessoa... eu falo contigo...

Como podemos observar nessa passagem, há uma preocupação da professora com a necessidade de, primeiramente, saber a referência para depois classificar, embora em alguns momentos ela comece classificando para depois dar a referência (linhas 4,5,6). A função observada é a função gramatical com base na Gramática Tradicional. Essa preocupação com a “função semântica” das classes gramaticais e com a “função sintática” dos termos que estruturam os textos e as frases é recorrente na maioria das aulas dos professores que organizam suas próprias aulas. Ao adotar essa metodologia de desenvolver a atividade gramatical em textos, não apresentar definições prontas, reconhecer, juntamente com os alunos, a função gramatical dos pronomes para depois classificá-los, a professora está tentando desenvolver uma atividade epilingüística. O que nos parece, porém, é que há uma grande dificuldade de adaptação da prática tradicional de ensino de gramática à perspectiva funcional de análise, prevista pela PCLP.

De fato, em suas tentativas de desenvolver o estudo gramatical com base nas novas orientações muitos professores acabam também promovendo uma confusão de critérios e procedimentos, a exemplo do que foi verificado nas produções dos técnicos da CENP. A passagem a seguir ilustra esse tipo de confusão:

#### Exemplo 10- (6ª. ‘serie)

- 1.P: ((a professora desenvolveu atividades de leitura e compreensão de texto com o poema “O Bicho” de
- 2.Manuel Bandeira)) atenção gente... nós ainda vamos falar sobre o texto para analisar as palavras que o
- 3.constrói... como o poeta escolheu as palavras?... são na maioria são nomes... substantivos...verbos...
- 4.interjeições?... o que vocês acham?
- 5.A: ((alguns alunos respondem verbos e outros respondem substantivos))
- 6.P: o poema começa com que palavra?
- 7.A: ((vários respondem ao mesmo tempo em coro)) VI
- 8.P: vi é o quê? ... a quem se refere esse vi?... quem está falando?... hein?
- 9.A: o poeta
- 10.P: isso mesmo... o poeta... e que palavra poderia ter vindo antes de vi? ... qual palavrinha?
- 11.((alguns alunos respondem)) eu

12. P: exatamente... eu... então nós temos o quê?...um ver
13. A: ((alunos completam)) bo
14. P: um verbo... e nesse caso a palavrinha eu que poderia aparecer antes de vi... nós chamamos de PRO
15. A: ((vários alunos respondem ao mesmo tempo)) NO-ME
16. P: certo... mas aí o pronome eu está substituindo quem?
17. A: ((silêncio))
18. P: o poeta... é o poeta que viu um bicho na imundície do pátio... e quais são os outros verbos do texto?
19. A: ((muitos alunos respondem ao mesmo tempo e fica incompreensível))
20. P: vamos gente... catando... achava... examinava... cheirava... engolia... era... mais algum?
21. A: ((um aluno fala em voz muito baixa))
22. P: isso o era repete várias vezes... e agora... qual é o nome que se refere a esses verbos? é só olhar no
23. poema e vocês vão descobrir qual é esse substantivo.. é o bi...
- 24 A: ((vários alunos respondem )) cho
- 25.P: é o bicho... certo... então nesse texto nós encontramos dois elementos que se referem a esses verbos...
- 26.mas existem diferenças entre eles... vocês sabem quais são?
27. A: ((silêncio))
28. P: observem no texto os elementos que se referem aos verbos... eu e bicho... é que o eu não aparece...
- 29.mas nós sabemos quem é... não é isso? vocês não me disseram que o eu é o poeta? ... nós chamamos esse eu
- 30.de su...
31. A: ((alguns alunos)) bstantivo
32. P: não gente de SUJEITO... vocês estudaram sujeito no ano passado não estudaram?

Nesse trecho a professora desenvolve, inicialmente, um exercício de classificação de termos (verbos, pronomes, substantivos), de identificação da referência (linhas 8, 22, 25 ,28) e identificação da função sintática dos pronomes (linhas 10, 11, 16). Na identificação da função sintática, percebemos que a professora quer levar os alunos a compreenderem o comportamento sintático de determinadas classes de palavras, como por exemplo: um pronome ou um substantivo podem ter a função de sujeito de um predicado verbal (*então nesse texto nós encontramos dois elementos que se referem a esses verbos... mas existem diferenças entre eles// os elementos que se referem aos verbos... eu e bicho... // nós chamamos de su...// SUJEITO*). Parece também que a professora, nessa

passagem, pretende que os alunos reconheçam os tipos de sujeito (sujeito oculto e o sujeito determinado), de acordo com a classificação da Gramática Tradicional.

Em termos gerais, o que se pode observar nesse exemplo é que a professora está tentando levar os alunos a perceberem, ao mesmo tempo, a função de algumas classes gramaticais em relação a outras classes e a função sintática, com base em critérios semânticos, que determinadas classes (substantivos e pronomes) podem assumir nas orações. Esse procedimento da professora pode ser compreendido como uma tentativa de desenvolver a proposta de Franchi (1987), quando esse autor afirma que *é no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas.* (p.35) O que nos parece, porém, é que sua abordagem é mais confusa, sem deixar de ser tradicional, o que apenas demonstra sua dificuldade de compatibilização entre sua prática e sua disposição para incorporar as orientações teórico-metodológicas da perspectiva funcional.

Outro trecho a seguir também ilustra confusões nos procedimentos adotados pela professora para desenvolver o estudo gramatical. Nesse trecho, permanece a preocupação com noção de “função” e há uma tentativa explícita da professora de se distanciar das nomenclaturas e classificações da Gramática Tradicional. Com isso, a professora dá sinais não só de dificuldades, como também de conflito na apreensão das novas orientações para o ensino de gramática:

#### Exemplo 11 (8ª. série)

1.P: ((a professora está analisando os períodos do texto “Os Desastres de Sofia” de Clarice Lispector, após as 2.atividades de leitura e interpretação com o mesmo texto)) quando há duas orações... nós temos que 3.estabelecer qual é a relação de uma oração a outra... não interessa que veja bem... não interessa... a 4.nomenclatura não interessaria... se vocês conseguirem realmente analisar... olha... ((a professora lê o 5.período)) “não seria conveniente tramar toda aquela história”... tá?... então veja bem... o que é importante...

- 6.não precisa saber nomenclatura... se é subordinada objetiva direta... não precisa... vamos tentar ver então
- 7.como é o comportamento... como é que se dá a relação entre essas duas orações... “não seria conveniente” é
- 8.uma oração... “tramar toda aquela história” é outra oração... qual a relação desta com esta? ... quem é que
- 9.seria inconveniente?
- 10.A: tramar toda aquela história
- 11.P: isso... então... portanto essa tem função de...
- 12.A: complemento
- 13.P: sujeito... não tem função de sujeito? porque a pergunta quem não seria inconveniente? O que seria?...
- 14.“tramar toda aquela história”... então essa oração tem... porque veja bem... as orações subordinadas né?...
- 15.elas vão assumir papel do complemento dos verbos da oração principal... o verbo da oração principal que é
- 16.este aqui... é ser conveniente... tem sujeito?... não...não tem... então esta passa a se .comportar como sujeito
- 17.desse verbo... é que aí precisaria estudar... é que eu pensei que vocês tivessem já estudado as orações
- 18.subordinadas... é porque se vocês já tivessem estudado as orações subordinadas.. vocês teriam...
- 19.independentemente da classificação... vocês teriam que ter refletido sobre qual a relação dessa oração com
- 20.essa... isso é que é importante...não precisa saber se ela é subordinada substantiva direta... o importante é
- 21.que vocês saibam como é que uma oração se relaciona com a outra...tá?

Nesse trecho, a professora está desenvolvendo um exercício de identificação e classificação de períodos compostos. Para isso, a professora utiliza as palavras “relação”, “comportamento”, “função”, “papel de”, como vemos nas linhas 3, 7, 8 11, 15, 19, 20, 21 (*quando há duas orações... nós temos que estabelecer qual é a relação de uma oração a outra// como é o comportamento... como é que se dá a relação entre essas duas orações// portanto essa tem função de...// elas vão assumir o papel de// vocês teriam que ter refletido sobre qual a relação dessa oração com essa*). Mas, ao desenvolver a atividade gramatical, a professora diz que não interessa a nomenclatura. Essa afirmação aparece em vários momentos da atividade, evidenciados nas linhas 3, 4, 6, 19, 20, 21 (*não interessa a nomenclatura// não precisa saber nomenclatura// independentemente da classificação// não precisa saber se ela é subordinada substantiva direta...*). Por outro lado, porém, a professora, utilizando a nomenclatura que ela diz desnecessária, coloca a necessidade dos alunos já terem estudado as “orações subordinadas” para poder “refletir” sobre qual a relação de uma oração com

outra. Verificamos essa postura da professora nas linhas 17, 18 e 19 (*é que eu pensei que vocês tivessem já estudado as orações subordinadas...é porque se vocês já tivessem estudado as orações subordinadas... independentemente da classificação... vocês teriam que ter refletido sobre qual a relação dessa oração com essa...*). Esse trecho aponta para a dificuldade de compatibilização entre suas práticas anteriores, centradas no ensino e uso da nomenclatura e sua disposição mais recente para incorporar as críticas feitas pelos especialistas ao ensino da Gramática Tradicional. Em um momento aparecem ressonâncias das propostas de renovação, sobretudo as de Franchi (1987), quando esse autor afirma que *antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos(...)* (p.35). Mas, vale lembrar que nessa passagem Franchi está se referindo à atividade epilingüística de construção e reconstrução dos textos ou frases em que se utilizam os diversos recursos expressivos à disposição do falante para a construção do sentido, relacionando o enunciado à situação discursiva.

Com relação aos equívocos conceituais e conseqüente inconsistência da análise lingüística, observamos que esse problema aparece nas aulas dos professores que tentam relacionar o estudo gramatical ao sentido do texto. O fragmento a seguir demonstra a preocupação da professora com a noção de “função” do tempo verbal no texto:

#### Exemplo 12- (7ª. série)

- 1.P: ((após as atividades de leitura e compreensão do texto “Galochas” de Fernando Sabino, a professora
- 2.pretende que os alunos reflitam sobre os tempos e modos verbais e está desenvolvendo, com a participação
- 3.dos alunos, uma análise da função dos modos e tempos verbais no texto todo. A professora está lendo uma
- 4.frases do texto)) é que não se usa galochas há mais de vinte anos...
- 5.A: professora... não pode ser usava?

- 6.P: olha... nesse caso não pode porque ele está dizendo que faz vinte anos que ninguém usa galochas... o  
7.presente aqui dá idéia de quê? é justamente isso que eu quero que vocês observem... qual a função de um  
8.determinado tempo verbal... pessoal... prestem atenção aqui que isso é importante... olha... ele está  
9.perguntando por que não pode ser usava e sim usa... o que vocês acham?  
10.A: ((silêncio))  
11.P: pode ser usava aqui?  
12.A: ((vários)) não  
13.P: mas por que não? como vocês explicam isso? o presente usa e não pode ser usava  
14.A: ah... é porque ainda não se usa... até hoje... e não que não usava... se colocar não se usava é porque  
15.hoje pode usar ... é que hoje as pessoas ainda estão usando  
16.P: isso... muito bem... isso mesmo... todo mundo concorda com o que ele falou?... não usa há mais de  
17.vinte anos... quer dizer que faz vinte anos que não se usa mais galochas... se colocarmos não se usava  
18.pode dar a entender que naquele momento poderia se usar galochas

Nesse trecho, conforme vemos, a professora está desenvolvendo um estudo gramatical dos verbos que aparecem no texto. Nesse estudo, está claro que sua preocupação não é com a memorização das formas verbais e a classificação de modo, tempo e pessoa (metodologia tão privilegiada pelas práticas tradicionais de ensino de gramática), mas com a tentativa de observar se o aluno construiu o sentido do texto estabelecendo “a função” dos tempos verbais na construção desse sentido, conforme diz nas linhas 7 e 8 (*o presente aqui dá idéia de quê? é justamente isso que eu quero que vocês observem... qual a função de um determinado tempo verbal...*). Mas, quando um aluno pergunta se na frase “não se usa galochas há mais de vinte anos” (linha 5) a forma verbal “usa” poderia ser substituída por “usava”, a professora desenvolve uma explicação errada e confusa para justificar porque se deveria ser a forma “usava” (linhas 16,17,18). Nesse caso, num momento em que a professora poderia desenvolver um estudo gramatical voltado para a questão do aspecto verbal e seus efeitos de sentido na leitura, a professora não identifica a relação aspectual do verbo com o adjunto adverbial “há mais de vinte anos”, o que aponta para suas próprias dificuldades de interpretação do que vinha sendo dado como transparente, tanto para si quanto para seus alunos.

O trecho abaixo também se refere ao desenvolvimento de uma atividade gramatical relacionada ao estudo do verbo. Nessa passagem, a professora está pretendendo fugir das definições tradicionais de tempo verbal e tentando, ao mesmo tempo, levar os alunos a perceberem a noção de futuro do presente e de futuro do pretérito a partir do exame de um texto jornalístico:

### Exemplo 13 (8ª. série)

1.P: ((a professora está lendo o texto que colocou na lousa)) “uma equipe de pessoas desconhecidas dos  
2.políticos e da população deverá subir ao poder, em caso de vitória do candidato do PDT ao governo  
3.Francisco Rossi”... olha gente presta atenção... o uso do verbo dever...esse verbo normalmente indica algo  
4.inevitável... ou alguma coisa com grandes chances de acontecer... mas olhem nesse texto... o redator da  
5.notícia está querendo dizer que se trata de uma possibilidade?... o tempo verbal no futuro também indica que  
6.pode ser uma possibilidade...mas que está para acontecer... olhem ... comparem “viajaremos no próximo ano  
7.para a Europa” ((a professora escreve a frase na lousa)) nesse caso estamos falando de uma coisa que ainda  
8.não se realizou... mas que deve ser realizada se nada impedir... então observem... olha vou fazer uma  
9.pergunta para vocês refletirem e responder... anotem aí... por que o candidato poderia ter...  
10.justificadamente... reclamado do jornal se em lugar de dever estivesse deveria? ((a professora dá um tempo  
11.para os alunos pensarem e responderem e retoma a discussão)) E aí ?... conseguiram perceber a  
12.diferença?...

13.A: ah... porque se fosse deveria parece que ele não vai ganhar a eleição

14.P: isso... todo mundo entendeu assim? ... ((silêncio)) olhem primeiro a intenção de quem escreveu  
15.usando a expressão deverá... em caso de vitória... quer dizer que se o Rossi ganhar uma equipe de  
16.pessoas desconhecidas vai subir ao poder... se fosse deveria... muda o sentido não muda?... entenderam  
17.gente? ((silêncio)) vejam bem... se fosse deveria o redator da notícia estaria antecipando que o Rossi não  
18.vai ganhar a eleição... entenderam agora como muda totalmente o sentido se a gente mudar a forma verbal?

Como vemos, no exemplo acima, o objetivo é levar os alunos a perceberem a intenção do redator da notícia ao escolher determinada forma verbal de acordo com o sentido que pretende comunicar. É o que diz a professora nas linhas 4, 5, 14, 15 (*o redator da notícia está querendo dizer // a intenção de quem escreveu*). Ao fazer a pergunta sobre os efeitos de uma possível troca de um

tempo verbal por outro (linhas 9, 10, 11), a professora parece estar interessada na verificação da modalização, mas acaba identificando erroneamente a informação modalizada: no caso do uso de “deveria”, a informação modalizada não seria sobre a da vitória de Rossi na eleição, mas a da possibilidade de pessoas desconhecidas subirem ao poder, caso o candidato vencesse.

De modo geral, a análise das aulas de gramática dos professores que utilizam diversas fontes para a organização de suas aulas nos revelou uma tentativa de incorporação das críticas desenvolvidas pelos especialistas à metodologia tradicional de ensino de gramática em frases ou palavras isoladas, isto é, de forma descontextualizada. Como vemos, a idéia de estudo ou “aplicação” dos conhecimentos gramaticais em textos é recorrente em todas as aulas analisadas desse grupo de professores. No entanto, essa idéia da “gramática no texto”, quase sempre, se resume à retirada de frases ou palavras dos textos para a identificação de tópicos gramaticais. Em alguns casos a introdução de um texto para análise só se justifica em função do tópico gramatical previsto para estudo, ou seja, o texto é utilizado apenas como “pretexto” para o estudo do “ponto” ou desenvolvimento de exercícios gramaticais. Assim, reproduz-se o estudo tradicional da frase no texto.

De fato, a idéia do texto como uma unidade básica de ensino da língua é uma das principais propostas do movimento de renovação do ensino de língua portuguesa aqui focalizado. Mas a relevância do texto no ensino está relacionada a uma questão pragmático-discursiva bem mais abrangente. É o que prescreve a PCLP: *o contato com os diversos tipos de textos deve levar à reflexão e à operação sobre a seleção dos recursos expressivos, sua utilização e adequação aos propósitos que se tem ao falar/escrever e à situação em que esses atos são produzidos.* (p.62).

Geraldi (1984, 1991), um dos especialistas responsáveis pela divulgação da necessidade do texto como objeto privilegiado de estudo faz eco a Halliday ao apontar dois caminhos para o estudo do texto como unidade de ensino: *um mais estritamente lingüístico, olhando para o produto verbal e*

*sua seqüenciação, analisando-o sob a perspectiva da textualidade; outro menos estritamente lingüístico, procurando centrar as observações na relação entre o lingüístico e suas condições de emergência.* (Geraldi, 1997: 22) Preocupado com o que chamou “perigosa entrada do texto para a sala de aula”, esse autor afirma que a “leitura-pretexto” não parece ser em si um mal, uma vez que não haverá leitura sem pretexto, mas, há pretextos que, não por serem pretextos, tornam-se ilegítimos. O melhor exemplo disso, segundo ele, é a utilização do texto para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade, nesse caso, não se deve ao estudo sintático em si, mas à cristalização de tais análises, que não se apresentam como possíveis, mas como verdades a que só se pode aderir, sem qualquer questionamento. Nos termos de Geraldi, *qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua; e esta não é portanto a questão. O problema está em que não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto.* (Geraldi, 1991:174)

Tendo em vista as traduções metodológicas das propostas de renovação do ensino de gramática, analisadas no início deste Capítulo (itens 1 e 2), podemos observar também que, mesmo quando se propõe o texto como unidade de análise, prevalece o uso do texto como pretexto para essa incorporação de noções já prontas, emprestadas à Gramática Tradicional. Vale lembrar que esses textos oficiais serviram e continuam servindo de apoio aos professores de língua portuguesa da rede estadual para a implementação da PCLP.

A situação se agrava quando os manuais didáticos, uma referência importante na escola, tendem a reforçar essas mesmas práticas. Britto (1997b), ao examinar a concepção de língua e de gramática em um manual de gramática mais atual, denominado “Curso de Gramática Aplicada aos Textos”, procura observar de que modo o autor tenta estabelecer um compromisso entre a tradição

gramatical escolar e as novas propostas da Lingüística. O resultado de sua análise também aponta para o uso do texto como pretexto. Nos termos de Britto, *crê o autor que, desse modo, está tornando concreto e efetivo o estudo da gramática, aplicando-o aos textos.* (1997b:12)

Em sua análise, Britto identifica também uma série de equívocos nas definições e conceitos apresentados pelo autor do manual. Um deles refere-se à definição da noção de sujeito. Com base em Perini (1995), mas sem fazer nenhuma referência a esse autor, o autor do manual assume que *sujeito é o termo que estabelece com o verbo uma relação de concordância em número e pessoa.* (apud Britto, 1997b:13) Em seguida, adverte que *só faz sentido falar em sujeito quando estamos lidando com orações, ou seja, quando é possível perceber uma relação entre determinado termo de uma oração e o verbo dessa mesma oração. Sujeito é, portanto, o nome de uma função sintática - o que significa dizer que é o nome que se atribui a um dos papéis que as palavras podem desempenhar quando se relacionam umas com as outras. (...) Note que estamos lidando com conceitos bastante diferentes: sujeito é o termo que concorda em número e pessoa com o verbo; agente é quem pratica a ação expressa pelo verbo.* (apud Britto,p.13) (grifo do autor) Britto concorda com o fato de que essa questão é problemática em si, mas afirma que o autor do manual não examina as conseqüências da definição adotada tornando-a uma definição equivocada e incoerente. Segundo Brito, o autor não só fala repetidas vezes do ser a que o verbo se refere, como mantém o conceito de predicado como sendo “aquilo que se declara a respeito do sujeito”, uma concepção com base em critérios semânticos que não se articula com a definição anterior. Além disso, acrescenta Britto, o autor insiste na subclassificação tradicional de sujeito (simples, composto, oculto e indeterminado), o que é incompatível com a definição de sujeito que assumiu. Segundo Perini (citado por Brito,p.14), *se sujeito é o nome de uma função sintática exercida por um termo, não há como dizer que existe algo como sujeito indeterminado ou oculto.*

Em função dessas incoerências, Britto constata que os manuais didáticos que, aparentemente, incorporam as críticas que se fazem à gramática tradicional, tentam unir propostas de especialistas de renovação de ensino da língua com a exposição tradicional mas acabam por *construir absurdos teóricos, cuja inconsistência é ainda maior do que a que se encontra nos compêndios clássicos*. (Brito, 1997:13).

Nossa análise das aulas de gramática, ministradas pelos professores que não seguem sistematicamente um manual didático específico, evidenciou a mesma dificuldade de se articular na prática de sala de aula uma concepção de estudo da língua que integre gramática e uso, atividade epilinguística e descrição metalinguística.

### 3.3- Os depoimentos dos professores

Conforme dissemos no primeiro Capítulo deste trabalho, os depoimentos dos informantes foram obtidos durante o período de gravação das aulas, quando discutíamos com os professores algumas questões sobre suas práticas de ensino de gramática. Com isso, pretendíamos encontrar evidências do modo como os professores haviam se apropriado das propostas de renovação, apresentadas nos últimos dez anos pelas diferentes instâncias consideradas neste trabalho (Curso de Licenciatura em Letras, OTs da DE e documentos oficiais). Entre os depoimentos gravados dos 20 professores que nos serviram de informantes, selecionamos alguns fragmentos que nos pareceram mais significativos.

Uma primeira análise desses fragmentos demonstrou a existência, na fala da maioria dos professores, de uma certa familiaridade com as novas propostas de ensino de gramática, às quais já nos referimos no desenvolvimento deste trabalho. Mas entre os familiarizados com a proposta,

identificamos os que aceitam o desafio, dizendo estar engajados na mudança, e os que simplesmente recusam o desafio e se dizem não comprometidos.

Nos depoimentos dos que aceitam o desafio, identificamos:

- 1- a reprodução de termos e conceitos;
- 2- a atribuição de uma função não escolar ao ensino de gramática;
- 3- a alusão ao texto como contexto do ensino de gramática.

Com relação à reprodução de termos e conceitos, o fragmento abaixo é um exemplo:

*(1) Essa proposta proporciona uma integração maior entre os professores... forçosamente o professor deve se preparar para dominar os conhecimentos para ministrar as suas aulas... o ensino de português é global... não pode ser visto como idéias pré-fabricadas... o ensino da gramática por exemplo... é contínuo e amplo... aprendemos gramática ao falarmos uma simples oração... não podemos trabalhar com regras sistemáticas... mas de acordo com a função da palavra no texto.*

Como podemos perceber nesse trecho, além das idéias sobre ensino reflexivo, atividades epilingüísticas e estudo funcional, o professor incorporou a “marca da falta”, tão presente nos textos de apoio à PCLP (“o professor deve se preparar para dominar os conhecimentos para ministrar as suas aulas”). Conforme já discutimos no início deste Capítulo, essa “marca da falta”, nos textos que se encarregam de fazer as traduções metodológicas, funciona como estratégia para convencer os professores de que é condição para a mudança a incorporação dos conhecimentos divulgados.

Outro fragmento a seguir também evidencia a preocupação do professor com o estudo da “função da palavra no texto”:

*(2) Privilegio o estudo do texto... com exercícios de interpretação... leitura oral... silenciosa... estudo da linguagem... e a partir do tema desse texto a produção de texto... para o aluno sentir-se motivado... os estudos da língua materna também é introduzido... porque não se pode renegá-lo ao aluno... mas de uma forma a ser inserido no texto... sempre de forma não isolada... para o aluno perceber a função das palavras dentro da comunicação.*

Essa reprodução de termos evidencia a incorporação do discurso de renovação. No entanto, a análise das aulas nos mostrou que essa noção de função, quase sempre, não ultrapassa a noção de função gramatical (sintática) nos moldes tradicionais.

No exemplo abaixo, o professor se diz convencido de seu novo papel no ensino de gramática:

*(3) Sabemos que é preciso mudar o ensino... mas isso não é fácil... é lógico que quando você sabe que o aluno já sabe a gramática quando vem pra escola... isso muda a visão do ensino... porque agora o nosso papel é ampliar esse ensino... mas não com regras... e sim com exercícios que levam o aluno a refletir.*

Como podemos verificar nesse depoimento, a professora parece estar se referindo às atividades lingüísticas (que o aluno já domina quando vem para a escola), ao dizer que “o aluno já sabe a gramática quando vem pra escola”, e às atividades epilingüísticas (atividades de reflexão), ao dizer que seu papel é “ampliar esse ensino”. O objetivo de ensinar gramática é, portanto, o de ampliar o que o aluno já sabe “mas não com regras e sim com exercícios que levam o aluno a refletir”.

O depoimento a seguir também revela a opinião do professor em relação aos objetivos do ensino de gramática, ou melhor, para que se ensina gramática quando se ensina gramática a partir das novas propostas:

(4) *Acho que tem que mudar mesmo... não dá pra ficar ensinando coisas que os alunos não vão utilizar no dia-a-dia ... assim até o ensino da gramática tem que acompanhar ... se relacionar com coisas práticas... assim transformando as regras normativas... comparando com... como elas acontecem de verdade isso vai ajudar o aluno a compreender melhor as regras da gramática.*

Nesse trecho, a professora parece estar se referindo à proposta de Franchi (1987) sobre a importância da reflexão sobre a língua do próprio aluno como meio para “compreender melhor as regras da gramática”, isto é, é atividade epilingüística que *abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.*(Franchi, 1987:37) Resta saber se ao fazer equivaler o ensino de gramática com o ensino de “coisas práticas”, o professor não reduz significativamente a questão.

Com relação à contextualização do ensino de gramática, o uso do texto é assim tematizado:

(5) *Nas minhas aulas a gramática é explorada em textos e esgota-se em muitas possibilidades de um exercício gramatical... a gramática é estudada como um todo... de forma integrada ... considerando as diversas significações da palavra no contexto... dou ênfase maior na leitura... interpretação e produção de texto... porque eu acredito que é através desses estudos que o aluno será capaz de entender melhor o meio e as pessoas que o rodeiam... e formar idéias críticas.*

Podemos observar nesse fragmento ecos das propostas de integração das atividades de linguagem (leitura, produção de textos e análise lingüística) divulgadas sobretudo pelos especialistas em leitura e teorias do discurso, como por exemplo por Geraldi (1984, 1985, 1991). Em suas propostas, esse autor destaca o papel do ensino de língua materna situando a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Certamente é nesse sentido que a professora, no depoimento acima, afirma que “o aluno será capaz de entender melhor o seu

meio e as pessoas que o rodeiam ... e formar idéias críticas”. Vale lembrar também que um dos principais objetivos do ensino como um todo, proposto pela SEE-SP, refere-se à formação de cidadãos críticos. A disposição de estudar a “gramática como um todo... de forma integrada, considerando as diversas significações da palavra no contexto” se traduz pela utilização do texto como contexto para as estruturas gramaticais estudadas.

De modo geral, esses aspectos que destacamos foram os mais recorrentes nos depoimentos dos professores que demonstram maior envolvimento no processo de renovação do ensino, sobretudo os que procuravam decidir sobre o material a ser utilizado em sala de aula.

Nos depoimentos dos professores que se recusam a aceitar o desafio de mudar, identificamos:

1- a apresentação de justificativas;

2- a consciência do conflito.

Em relação aos professores que seguem um manual didático específico para o desenvolvimento de suas aulas, seus depoimentos, de modo geral, mostram que, apesar de terem conhecimento das propostas de mudança, preferem continuar com o ensino tradicional da gramática, veiculado pelo livro didático. O trecho a seguir é um exemplo de como colocam a questão:

*(6) Conheço a essência da PCLP e tenho consciência que ela requer mudanças do posicionamento do professor... o governo falou muito sobre isso e jogou a proposta e o professor teve que se virar e mudando o seu jeito tradicional de enfocar assuntos ligados à gramática e outros também... hoje eu sei que devemos ensinar gramática no processo de comunicação... a escola não pode ser um lugar de inibição e restrição... mas como a escola tem o livro didático e a gente tem que seguir e o livro didático é tradicional...e além disso... nós não somos valorizados para poder fazer cursos... comprar livros... se instruir... e tem outra coisa... a cobrança lá fora é do domínio da gramática tradicional... e se a gente não ensinar como é que faz?*

Como vemos, embora o professor reconheça a necessidade de mudanças e conheça os pressupostos gerais da PCLP, ele decide continuar seguindo a tradição gramatical por dois motivos. Em primeiro lugar, os problemas institucionais, tanto em relação à valorização do professor, quanto à forma de implementação das novas propostas e à política do livro didático<sup>35</sup>. Em segundo lugar, a importância que a sociedade “lá fora” dá à gramática normativa. Por essas razões, o professor continua ensinando a gramática pela gramática, demonstrando, porém, que identifica a existência de um conflito entre o que ele acha ser necessário ensinar (*ensinar gramática no processo de comunicação... a escola não pode ser um lugar de restrição e desinibição*), as condições de trabalho que lhe são oferecidas e a demanda da sociedade, como por exemplo, a exigência do conhecimento da Gramática Tradicional em concursos públicos.

Em síntese, pela análise dos depoimentos dos professores que nos serviram de informantes para esta pesquisa podemos constatar que todos têm conhecimento das propostas de renovação do ensino de gramática. Mas, de modo geral, principalmente se considerarmos os depoimentos dos que organizam suas próprias aulas consultando diversos materiais, podemos dizer que, embora tenham incorporado o discurso sobre a proposta, produzido por lingüistas e pela Equipe Técnica, muito pouco têm avançado na sua implementação.

Além disso, tudo indica que muitos acreditem estar promovendo mudanças em sua prática pelo fato de estarem utilizando novos termos e conceitos. Pelos depoimentos, observamos que esses professores parecem não ter consciência dos equívocos que cometem, apesar de terem consciência das dificuldades que enfrentam.

---

<sup>35</sup> Sabemos que no processo oficial de escolha dos livros didáticos nem sempre todos os professores participam, e nem sempre os livros que são enviados pelo governo correspondem aos livros que foram escolhidos pelos professores.

## Capítulo IV

### Conclusão

Tendo em vista que nosso principal objetivo neste trabalho foi o de buscar elementos que nos possibilitassem refletir sobre o impacto da proposta de renovação do ensino de gramática na sala de aula e no discurso de professores da rede estadual paulista, levantamos alguns aspectos que consideramos fundamentais para a reflexão.

Com base na descrição e análise do conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática por diferentes instâncias incumbidas de divulgar as novas orientações teórico-metodológicas, verificamos que as orientações vindas dos lingüistas caracterizam-se sobretudo por trazerem reflexões teóricas que partem da crítica à tradição gramatical, fundamentando-se em diferentes perspectivas da Lingüística chamada funcional. Verificamos também que as publicações destinadas à renovação do ensino de gramática divulgadas por essas instâncias consistem principalmente em tentativas de aplicação da teoria lingüística. Além disso, pudemos verificar que nos textos escritos pelos lingüistas está implícita a idéia de que a incorporação das teorias que apresentam é condição necessária e suficiente para a renovação da prática, e de que esse saber falta ao professor e, assim, inviabiliza um melhor desempenho.

Com relação às instâncias que procuram traduzir os conhecimentos da Lingüística para o professor, verificamos que há uma tentativa de facilitar a compreensão através de uma espécie de apagamento das diferentes perspectivas teórico-metodológicas trazidas pelos lingüistas. Constatamos também que esse apagamento acaba dificultando e não facilitando a implementação da proposta.

A partir dessas constatações, pudemos refletir melhor sobre a nossa própria atuação na formação inicial e continuada de professores de língua materna na cidade de Penápolis. Concluimos que a “marca da falta” esteve presente nas crenças que nortearam não só a nossa própria formação, como também a nossa atuação na formação do futuro professor e do professor atuante. Em outras palavras, acreditávamos que só o domínio da teoria Lingüística nos levaria ao desenvolvimento de uma prática renovada. Não que esse domínio não fosse necessário. A problematização do ensino da gramática pelo professor, por mais tradicional e insuficiente, não poderia ser desconsiderada.

Concluimos também que só a partir da reflexão desenvolvida no presente trabalho é que as diferentes perspectivas de análise lingüística tornaram-se mais evidentes. O que explica o fato dessas diferenças não terem sido ressaltadas por nós em nosso trabalho de formação de professores.

A partir da análise das aulas de língua portuguesa, em especial das aulas de gramática, de professores de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries que participaram nos últimos dez anos do movimento de renovação do ensino de língua, constatamos que, nesse campo, algumas mudanças ocorreram, mas não podemos considerar que se constituíram, de fato, num avanço qualitativo. Os professores ou continuam se pautando exclusivamente pelos manuais didáticos, ou, na tentativa de compatibilização entre a prática tradicional e a disposição para mudar, apresentam dificuldades e acabam promovendo confusões e equívocos em suas intervenções em sala de aula. Por outro lado, pensamos ser preciso considerar o ônus desses professores, tendo em vista os problemas que constatamos no processo de renovação do ensino da língua. Somando-se o que foi apresentado nas disciplinas da Licenciatura em Letras, as diferentes orientações para a renovação do ensino de gramática vindas da Lingüística, o apagamento dessas diferenças e as contradições apresentados pela PCLP, pelos textos dos técnicos da CENP e pelas OTs da DE, não poderíamos esperar dos professores maior clareza de conceitos e maior coerência teórica em sua prática de sala de aula.

Em seus depoimentos, os professores informantes demonstraram que têm uma certa familiaridade com as terminologias da nova proposta e têm consciência das dificuldades que enfrentam em suas tentativas de implementação, mas não parecem, porém, se dar conta das confusões e equívocos presentes tanto em sua prática cotidiana quanto em seu discurso.

A questão do ensino de língua materna também foi levantada por Meirelles (1991) em seu trabalho sobre a prática de formandos em Letras e Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Essa autora, também ex-aluna do IEL, considerando os questionamentos de formandos que já estavam lecionando em escolas estaduais, procurou verificar a relação entre a formação acadêmica e o seu reflexo na prática de sala de aula. A partir de sua análise, Meirelles constatou um distanciamento entre concepção e prática do ensino-aprendizagem, entre o que o professor imagina ser a sua prática e o que ela parece ser realmente. Esse resultado é significativo na medida em que no decorrer do curso de graduação desse Instituto, os alunos desenvolvem uma ampla discussão acerca da Linguística como ciência e *trabalham exaustivamente na identificação e análise de fatos lingüísticos, possuindo grande familiaridade com o instrumental teórico necessário para um trabalho consciente com diferentes questões de uso da linguagem.* (1991:78) Nesse sentido, espera-se que os alunos formados por esse Instituto apresentem atitudes mais conscientes em relação ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Em relação à leitura e produção de textos, Meirelles observou que as práticas dos professores recém-formados não eram totalmente satisfatórias, mas que objetivavam desenvolver a visão crítica dos alunos e valorizá-los como indivíduos. Em relação à gramática, esses mesmos professores ensinavam a “gramática pela gramática”, embora possuíssem consciência dos problemas relacionados ao ensino tradicional. Meirelles aponta, nesse sentido, a existência de um conflito de escolha, por parte desses professores, entre o que acreditavam ser necessário à demanda escolar e as contradições

presentes na demanda social. Tal contradição se estabelece, segundo a autora, quando a visão que os formandos têm do ensino-aprendizagem de gramática como meio para uma conscientização do falante de suas próprias habilidades linguísticas se contrapõe à cobrança, por parte de colegas, pais e dos próprios alunos, de um ensino mais tradicional. Essa cobrança é reforçada pela exigência em concursos públicos do conhecimento de regras e conceitos gramaticais extraídos da Gramática Tradicional.

Em consequência, Meirelles verifica nas aulas de seus informantes *a existência de conflitos entre embasamento teórico e prática de sala de aula, que transpareciam nas contradições existentes entre o objeto de estudo construído e aquele que se pretendia construir pelas estratégias adotadas.* (1991:96) Na avaliação de Meirelles, relacionar o conhecimento teórico decorrente do curso de graduação à experiência em sala de aula significa ter conhecimento de como, na prática e na interação cotidiana de ensino-aprendizagem, as questões de linguagem podem ser discutidas. Além disso, ressalta que a discussão de questões como as que levanta em sua pesquisa deveriam não só estar em pauta na formação de professores de línguas, como também *deveriam fazer parte de um projeto maior que visasse o avanço da pesquisa especificamente no que se refere ao ensino do português como língua materna.* (1991:98)

Considerando as constatações de Meirelles que tiveram por referência a prática de professores que foram formados em um centro de excelência, recebendo orientações de “primeira mão”, e o nosso caso, em que tivemos por referência a prática de professores formados em uma Faculdade periférica, onde ainda predomina o ensino da Gramática Tradicional, verificamos que, embora a partir de perspectivas diferentes, os resultados se encaminham para uma mesma direção. Acreditamos que a preocupação com questões relativas à formação de professores deve partir de

uma reflexão sobre a prática nas escolas e não de uma suposta necessidade de atualização teórica como elemento condicionador suficiente da transformação.

Concordamos, portanto, com Kleiman et al (1993:489-490) quando essas autoras afirmam que *os cursos de formação de professores hoje quando muito enfatizam a discussão sobre teorias e variações lingüísticas, deixando a cargo do aluno-professor a impossível tarefa de aplicação de teorias na prática*. Acreditamos também, conforme sugerem essas autoras, que a superação dessa situação é possível *se houver um investimento na formação do professor com espaço privilegiado para a reflexão sobre a prática na pesquisa em sala de aula*. E, que para isso, é essencial o trabalho conjunto do professor e do pesquisador, assim como o envolvimento do professor no desenvolvimento da pesquisa.

Além dessas considerações, que de fato foram suscitadas em nosso trabalho, também acreditamos que é preciso considerar que, conforme assinala Signorini (no prelo), trabalhar com o professor não deveria significar trabalhar com *um interlocutor apenas virtualmente presente, uma espécie de cópia imperfeita do que poderia/deveria ser*, pois, como lembra essa autora, isso nos impediria *de ver o que de fato ocorre além da reprodução das diferenças que tanto separam quanto unem o pesquisador e o professor num projeto de trabalho conjunto*. Nesse sentido, trabalhar com o professor é justamente aceitar o desafio de construir um interlocutor real, com suas próprias razões e interesses.

Pensamos, portanto, que a ação da Linguística Aplicada é essencial para o fornecimento de subsídios que proponham ao professor um diálogo constante entre teoria e prática para que ele possa refletir sobre os lugares e papéis que lhes são atribuídos e os que ele mesmo se atribui.

## ABSTRACT

This work shows a reflection about the impact caused by the state of São Paulo proposal for renewing the teaching of grammar in class, and also, the Portuguese teachers' speech in classes ranging from the 5<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> grades in public schools of a small city in the countryside of the state of São Paulo.

To put this reflection into effect, we described and analyzed the concept and function ascribed to grammar by the different organs that were pertained to spread the new proposals for change. We also analyzed classes and testimonies by 20 teachers that have taken part in this process of spreading and implementation the new ways of teaching Portuguese in the last 10 years.

This analyses enabled us to learn that the proposal for renewing the teaching of grammar in public elementary schools in the state of São Paulo, based on criticism of school and traditional grammar, shows different perspectives to this kind of teaching from the so-called Functional Linguistics. Besides that, we saw that the organs which set the connection between the knowledge, which comes from Linguistics and the teachers, make these differences neutral or wipe them out. As to the teachers' classes, we were able to realize a great difficulty by the teachers in developing the study of grammar based on texts, thus making their performances full of mistakes and misinterpretations. The testimonies showed us that teachers are aware not only of the proposals for change, but also of the difficulties they face on their practice in class. However, they seem not to be aware of the inconsistencies present in their grammar classes or in their personal speech.

The present work also enabled us to think about our own role on teachers' training as well as the whole process of teachers' training in general. From the results of this survey, we believe that if

there's not a broader reflection based on the teachers' practices it will be difficult to talk about new teaching proposals as well as the real achievement of the desired changes.

Key words: grammar teaching, curricular proposal, teachers' training.

## Referências bibliográficas

### 1- Publicações da SEE-SP analisadas

- CASTILHO, A. T. Problemas de análise gramatical. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus*. São Paulo: SEE/CENP, 1987, v. II, pp.19-23.
- \_\_\_\_\_. Teorias lingüísticas e ensino de gramática. *Diário de classe*. São Paulo: FDE/SEE, 1994 (1994a), pp.17-27.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1987.
- \_\_\_\_\_. Mas o que é mesmo “gramática”? *Projeto Ipê- Língua Portuguesa: O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SEE/CENP, 1991, pp.43-59.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *Projeto Ipê- Língua Portuguesa I*. São Paulo: SEE/CENP, 1985.
- MURRIE, Z. de F. Repensando o ensino-aprendizagem da gramática no 1º. grau. *Prática pedagógica- Língua Portuguesa- v. I*. São Paulo: SEE/CENP, 1994, pp.97-127.
- PERINI, M. A. . Sintaxe. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus*. São Paulo: SEE/CENP, 1987, v. II, pp.27-36.
- POSSENTI, S & ILARI, R. Português e ensino de gramática. *Projeto Ipê- Língua Portuguesa II*. São Paulo: SEE/CENP, 1985.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º. grau*. São Paulo: SEE/CENP, 3ª. ed., 1988.

\_\_\_\_\_. Propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa. *Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º. grau - O texto: da teoria à prática*. São Paulo: SEE/CENP, 1990, pp.39-109.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º. grau*. São Paulo: SEE/CENP, 4ª. ed., 1991.

## 2- Outros

ALTMAN, M.C. Trinta anos de lingüística brasileira e auto-afirmação profissional. *D.E.L.T.A.*, v.10, n.2, 1994, pp.389-408.

ANDRADE, L. T. de. Procura-se um formador. *Leitura: teoria e prática*. n.29, jun.1997, pp.16-29.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos; ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997 (1997a).

\_\_\_\_\_. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. *Leitura: teoria e prática*. n.29, jun.1997, (1997b), pp.3-15.

CASTILHO, A T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *Alfa*, v.38, 1994 (1994b), pp.75-95.

\_\_\_\_\_. *A Língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTI, M. Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada. *Anais do 1º. INPLA*, 1990, pp.41-48.

DASCAL, M. As convulsões metodológicas da lingüística contemporânea. *In: M. Dascal (org.). Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Global Universitária, v. I, 1978, pp.15-41.

- DILLINGER, M. Forma e função na lingüística. *D.E.L.T.A.*, v.7, n.1, 1991, pp.395-407.
- FARACO, C. & MOURA, F. *Linguagem nova - 5ª. série*. São Paulo: Ática, 1995.
- FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.22, jan./jun 1992, pp.9-39.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Capacitação de AAPs de Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE/SEE, 1993. Mimeografado
- GERALDI, J. W.(org.). *O texto na sala de Aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_, SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A.*, v.12, n. 2, 1996, pp.307-326.
- \_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. *In: CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- \_\_\_\_\_. Franchi: o outro e o outro. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.22, jan./jun. 1992, pp.183-188.
- KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. *In: M.S.Z. de PASCHOAL & M. A. A. CELANI (orgs). Lingüística Aplicada; da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, pp.25-36.
- \_\_\_\_\_, CAVALCANTI, M. C. & BORTONI, S.M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. *ALFAL*, v.II, UNICAMP, 1993, pp.474-490.
- MEIRELLES, M de L. A . Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.18, 1991, pp 77-100.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- \_\_\_\_\_. Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, v.38, 1994, pp.109-127.
- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985 (1995a).
- \_\_\_\_\_. O surgimento do sistema possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. *D.E.L.T.A.* v.1, n.1 e 2, 1985 (1985b), pp.1-16.
- \_\_\_\_\_. *Sintaxe portuguesa; metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.
- PIETRI, E. de. *Análise de um projeto de educação continuada para professores do ensino público do Estado de São Paulo: Sujeitos, Discursos, Instituições*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 1998.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus. v.I, II e III*. São Paulo: SEE/CENP, 1987.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola em movimento*. São Paulo: SEE/CENP, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Projeto de Educação Continuada*. São Paulo: SEE, 1995. Mimeografado.
- SIEWIERSKA, A. *Functional Grammar*. Londres/Nova York: Routledge, 1991.
- SIGNORINI, I. (no prelo) A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre dispareos ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. Alfabetização e formação de professores. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M. B. Novas perspectivas do ensino da língua portuguesa no primeiro grau. *A didática e a escola de primeiro grau*. Série Idéias, n.11. São Paulo: FDE, 1991, pp.117-140.

VARGAS, M. V. A. de M. et al. Lingüística e ensino: tendências e debates. *Anais do GEL*, 1995, pp.62-71.