



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE LETRAS**

**AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA
APRESENTADAS NO DOCUMENTO *LIÇÕES DO RIO
GRANDE* E A SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS
INOVADORAS REALIZADAS EM SALA DE AULA.**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Letras
Português e/ou Respectivas Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Clara Dornelles

DAREN CHAVES SEVERO

BAGÉ

2012

RESUMO

Este projeto teve o intuito de identificar quais têm sido as contribuições e influências geradas pelo documento *Lições do Rio Grande* (2009) para a realização de práticas inovadoras, relativas ao ensino de gramática em sala de aula. Assim, o objetivo foi analisar a prática de um professor de língua portuguesa, da educação básica, da rede pública do município de Bagé (RS), bem como proporcionar a ele a oportunidade de manifestar-se acerca desse discurso oficial. Dessa forma, este projeto foi realizado em duas etapas, que foram análise de aula e entrevista. O método etnográfico de pesquisa (VIANNA, 2007), foi o adotado para a realização deste projeto, pois visa à inserção, familiarização e incorporação do observador no ambiente do indivíduo observado. Assim, para a realização da pesquisa foram utilizados instrumentos como filmagens e gravação de áudio. O referencial teórico que subsidiou as discussões dessa pesquisa foram os estudos sobre *inovação no ensino de língua* (APARÍCIO, 2006; DORNELLES, 2008; MENDONÇA, 2006), sobre *análise linguística* (GERALDI, 1984), sobre *trabalho prescrito e trabalho realizado* (SOUZA-E-SILVA, 2004), além do próprio documento *Lições do Rio Grande* (2009). Os resultados preliminares desta pesquisa indicaram que as propostas apresentadas no documento *Lições do Rio Grande* (2009) são viáveis e possíveis de serem realizadas pelos professores, desde que esses tenham autonomia para gerir o seu trabalho em sala de aula e apoio e integração da comunidade escolar.

Palavras chaves: Inovação, Gramática, *Lições do Rio Grande* (2009)

ABSTRACT

The objective of this Project was to identify the contributions of the document *Lições do Rio Grande* (2009) to the realization of innovative practices in teaching grammar. Therefore, a survey has made with a Portuguese teacher of a basic education in Bagé (RS). The intention of this search has gone to analyzed the practice of this teacher and to know what he thinks about this official discourse. So, this project has realized in two steps. The first part of it has analyzed one Portuguese class, in the second part has made an interview with the teacher. The ethnographic method has chosen to formulation of this survey (VIANNA, 2007), because it is appropriate to the research in applied linguistics. Instruments like filming and recording audio have used to do this survey. The theoretical framework of this research were the studies about innovative in teaching grammar realized by Dornelles (2008), Aparício (2006) and Mendonça (2006); the studies about linguistic analysis, realized by Geraldi (1984); the studies about the teacher's work by Souza-e-Silva (2004); besides the use of the *Lições do Rio Grande* (2009) document itself. The preliminary result of this survey shows that the orientation of *Lições do Rio Grande* (2009) document can be made, however the teacher must have autonomy to work and his school community has to provide the necessary support for him.

Keyword: Innovation, Grammar, *Lições do Rio Grande* (2009)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1 OBJETIVOS	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 AS PROPOSTAS DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E O TRABALHO DO PROFESSOR	9
2.2 A DIRETRIZ OFICIAL CRIADA NO RIO GRANDE DO SUL PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: LIÇÕES DO RIO GRANDE (2009)	12
2.2.1 CONTEÚDO HISTÓRICO POLÍTICO: CRIAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ESTADO	12
2.2.2 A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E INOVAÇÃO NO DOCUMENTO LIÇÕES DO RIO GRANDE	15
2.2.2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DO DOCUMENTO LIÇÕES DO RIO GRANDE (2009).....	16
2.2.3 A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DOCUMENTO LIÇÕES DO RIO GRANDE	18
2.2.3.1. O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO	18
2.2.3.2. REFLEXÃO LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA.....	20
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	26
3.1. TIPO DE PESQUISA.....	26

3.2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	26
3.2.1. A PROFESSORA	26
3.2.2. A ESCOLA.....	28
3.3. PROCEDIMENTO PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	29
4. ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA DE CAMPO	31
4.1. ENTREVISTA	31
4.1.2. METODOLOGIA E OBJETIVO DA ENTREVISTA.....	31
4.1.3. ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA.....	31
4.2. A AULA	40
4.2.1. METODOLOGIA E OBJETIVO DA ANÁLISE DA AULA	40
4.2.2. ANÁLISE DOS DADOS DA AULA.....	41
5. CONCLUSÃO.....	52
6. REFERÊNCIAS CONSULTAS	54
7. ANEXOS	56
ANEXO 1	57
ANEXO 2	59
ANEXO 3	61
ANEXO 4	63
ANEXO 5	64

1. INTRODUÇÃO

Os discursos oficiais sobre língua portuguesa, produzidos em nível nacional e estadual, têm sido os grandes reguladores da educação no país. Estes documentos têm sido indicados como diretrizes básicas para as práticas pedagógicas dos professores. Dessa forma, tais discursos estabelecem-se como os grandes promotores das reformulações e mudanças no ensino de língua, constituindo-se como o veículo fomentador e legitimador das discussões sobre *inovação* (DORNELLES, 2008; MENDONÇA, 2006).

A demanda por inovação no ensino de língua instaurou-se a partir da década de 1980, “com o movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental” (APARÍCIO, 2006, pag. 73). Este movimento começou a questionar o ensino de gramática tradicional e, também, a discutir a concepção de gramática que seria mais adequada para o ensino de língua na escola (APARÍCIO, 2006).

O documento Lições do Rio Grande (2009) é uma das diretrizes oficiais, criadas no país, no estado do Rio Grande do Sul, que apresentam propostas inovadoras para o ensino de gramática em sala de aula. Esse documento sugere uma nova configuração para as aulas de língua portuguesa, deslocando o foco da gramática tradicional para a prática de análise linguística, que se baseia na análise e reflexão da língua em uso, tendo como objeto de estudo os textos de circulação social.

Esta pesquisa se propõe a analisar as diretrizes apresentadas no documento Lições do Rio Grande (2009) para o ensino de gramática, e descobrir quais as contribuições que elas têm prestado às práticas desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, analisar a experiência do professor de língua portuguesa com esse documento, observando sua aula e dando oportunidade para que ele se manifeste e se posicione acerca das propostas contidas nas orientações estaduais oficiais para o ensino de língua portuguesa.

Esta pesquisa foi elaborada devido à necessidade de se analisar e acompanhar as propostas, para o ensino de gramática, divulgadas pelos documentos oficiais. Isso, porque, há uma produção significativa desse tipo de bibliografia no país, que visa nortear e construir novos parâmetros de ensino, inclusive para o de gramática. Assim, devido à grande produção dessas diretrizes e dada a complexidade das discussões em torno do ensino de gramática na escola, é de extrema importância que se olhe para essas

propostas, buscando compreendê-las bem como refletir acerca da sua aplicabilidade e viabilidade.

1.1. OBJETIVOS

GERAL

- Perceber de que forma as orientações inovadoras para o ensino de gramática apresentadas no documento *Lições do Rio Grande (2009)* têm se concretizado durante a prática pedagógica realizada pelo professor em sala de aula.

ESPECÍFICOS

- Investigar as orientações oficiais para o ensino de gramática apresentadas no documento *Lições do Rio Grande (2009)*;
- Analisar qual é o posicionamento de um professor da educação básica a respeito das orientações para o ensino de gramática presentes no documento *Lições do rio Grande (2009)*;
- Analisar uma aula de língua portuguesa em que sejam consideradas as orientações do documento *Lições do Rio Grande (2009)* para o ensino de gramática.

Esta pesquisa, por sua natureza e objetivos, adotou o método etnográfico para a realização de suas observações. Esse método tem como objetivo principal a inserção do observador na realidade do indivíduo observado. O intuito é que o pesquisador desenvolva a habilidade de relativização, que dará a ele uma capacidade maior de entender e explicar os fatos transcorridos no espaço de observação (VIANNA, 2007).

Os instrumentos escolhidos para a geração de dados foram a realização de filmagens e de entrevistas gravadas em áudio. Assim, a geração de dados foi realizada em duas etapas. Na primeira, foi observada e filmada a aula de uma professora de língua portuguesa de escola pública de ensino fundamental e médio, em que o objetivo foi tentar identificar quais foram as contribuições que a leitura do documento *Lições do Rio Grande (2009)* trouxe para a realização de práticas inovadoras relativas ao ensino de

gramática. Na segunda, foi realizada uma entrevista com uma professora de português, para que ela pudesse expressar sua opinião bem como relatar a experiência e relação que ela e sua comunidade escolar tiveram com o documento.

O referencial teórico que irá subsidiar as discussões desta pesquisa inclui estudos sobre *práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa* (APARÍCIO, 2006; DORNELLES, 2008; MENDONÇA, 2006), *a prática de análise linguística* (GERALDI, 1984) e sobre *trabalho prescrito e trabalho realizado* (SOUZA-E-SILVA, 2004). Além disso, o próprio Referencial Curricular Lições do Rio Grande é tomado como fundamentação e objeto da pesquisa.

Na sequência deste trabalho, será apresentada a fundamentação teórica, que tem o objetivo de situar o leitor em relação às concepções e ideias que nortearam as análises dessa pesquisa. No segundo momento será explicitada a metodologia. Em seguida, será mostrada a análise dos dados gerados durante as pesquisas de campo, correspondentes à entrevista realizada com a professora e uma aula ministrada por ela. Por fim, será realizada uma retomada das análises feitas durante a pesquisa, bem como dos seus objetivos, buscando realizar uma reflexão a respeito dos resultados alcançados com a pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. AS PROPOSTAS DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E O TRABALHO DO PROFESSOR

A década de 1980 foi palco de constantes discussões a respeito da validade do ensino de gramática, bem como sobre as concepções que devem ser adotadas para o ensino desta na escola. Como consequência, surge a proposta de uma abordagem mais reflexiva da língua, em que o texto passa a ser entendido como a unidade de ensino das aulas de língua portuguesa (APARÍCIO, 2006). Em contrapartida a tal abordagem, a ideia de “Análise Linguística” (GERALDI, 1981) ganha força e influência, uma vez que propõem o ensino da gramática associado ao texto.

De acordo com Aparício (2006, p.75), o conceito de análise linguística foi introduzido no ambiente escolar por J. W. Geraldi, no texto *Unidades Básicas do Ensino de Português* (1981). Segundo a autora, no texto da primeira edição o autor propõe que o ensino de língua portuguesa seja organizado em torno das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, tendo como base uma concepção de linguagem como forma de interação. A respeito disso, Geraldi (1984, p. 63), explica que:

A preparação das aulas de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; de tal forma que, para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise.

Todavia, Aparício (2006) explica que Geraldi (1981) faz uma ressalva na publicação revisada deste texto. Segundo a autora, ele explica que a prática de análise linguística pode incluir, também, questões da gramática tradicional e ser realizada em contextos que não os dos textos dos alunos. Sobre isso, Aparício (2006, p.76) comenta que:

De qualquer modo, sendo entendida como uma prática que deve partir seja exclusivamente de textos de alunos, seja também de textos diversos, incluindo ou não questões tradicionais de gramática, a ideia da prática de análise linguística passou a ser adotada por várias Propostas Curriculares.

Dentre os vários documentos oficiais produzidos no país que se aliaram a proposta da análise linguística temos o *Lições do Rio Grande*, produzido no Rio Grande do Sul, no ano de 2009. Esse é o documento mais recente produzido no estado que aborda, dentre outros aspectos, o ensino de Língua Portuguesa. Ele é destinado ao Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio.

A análise linguística é uma proposta inovadora para o ensino de língua portuguesa, que vem sendo defendida por autores como Geraldi (1984) e difundida através de diretrizes oficiais, como o documento *Lições do Rio Grande* (2009). Essa proposta de ensino de língua se realiza através de práticas que se diferenciam das anteriores. Ela baseia-se na leitura e produção textual, tendo como foco a língua em uso e suas variações. A prática de análise linguística redimensiona o papel da gramática no estudo da língua portuguesa. A gramática não é descartada, mas passa a ser entendida não mais como o objeto de estudo e sim como um instrumento de apoio para um uso autêntico e adequado da língua.

Contudo, a adoção da prática de análise linguística pelas diretrizes oficiais como forma adequada de ensino da língua acaba por desqualificar o ensino tradicional. Segundo Ângelo (2010, p. 78), “quanto mais o novo se coloca como científico, como saber atualizado, mais ele se diferencia e se afasta do tradicional, que por sua vez, se identifica como incompatível ao moderno, como acientífico, como conhecimento desatualizado”. Essa visão negativa do ensino tradicional constrói uma imagem igualmente negativa dos profissionais de língua portuguesa. Isso, porque, durante muito tempo, a profissão do professor de língua portuguesa caracterizava-se pelo ensino da gramática normativa.

Por isso, é preciso ter muito cuidado ao tratar sobre as práticas inovadoras de ensino de língua, pois não podemos entender como inovação apenas o que rompe totalmente com as práticas tradicionais de ensino. Assim, o conceito de inovação que será adotado neste projeto é aquele defendido por Aparício (2006), Dornelles (2008) e Mendonça (2006). Essas autoras explicam que a inovação está atrelada às práticas rotineiras de sala de aula, não estabelecendo uma ruptura total com as práticas já convencionadas (DORNELLES, 2008).

Conforme Aparício (2006), a inovação é entendida e realizada de diversas formas pelos professores em aula. Eles redefinem e reelaboram as orientações dos documentos oficiais conforme sua necessidade, contexto e condições de ensino, gerando

modos diferentes de produzir a inovação. Ainda, segundo Signiorini (no prelo a), as transformações ocorrem sempre de forma molecular, tomando direções variadas, que nem sempre são condizentes com as da demanda que desencadeou o processo, ou as que pretendiam os próprios professores. Dessa forma, o trabalho do professor é, pois, uma atividade contínua de invenção de soluções (AMIGUES, 2004)

Portanto, o que acontece são pequenas mudanças que, com o passar do tempo, poderão reestruturar as velhas práticas e conceitos, pois “uma mudança radical por parte do professor seria uma negação da sua própria identidade profissional, um ato irresponsável e *acrítico*” (MENDONÇA, 2006). O que deve ocorrer durante a realização de práticas inovadoras em sala de aula é um “processo contextualizado que valorize o professor como profissional e como o agente promotor da mudança” (DORNELLES, 2008). A intenção que se deve ter com relação à inovação não é a mera substituição do velho pelo novo, mas sim a integração destes na complexidade do trabalho pedagógico.

O conceito de inovação defendido acima deixa claro o quão sensível e complexo é o surgimento de uma prática inovadora, que deve ser construída a partir de uma relação estreita entre “velhos” e “novos” conhecimentos. Todavia, segundo Souza-e-Silva (2004), os novos conhecimentos, potencializados pelos documentos oficiais, quando em contato com as condições reais de prática de ensino, não mantêm a sua configuração original. Isso, porque, “o trabalho do professor consiste em organizar as condições de estudo dos alunos com base nas prescrições que lhes são feitas. Entretanto, tal trabalho faz parte de um processo de reelaboração a partir da realidade e contexto em que estão inseridos os alunos (nível de escolaridade, condição socioeconômica e etc.)” (SOUZA-E-SILVA, 2004). Dessa forma, Souza-e-Silva (2004, p. 7) explicam que:

A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las. Ela estabelece, portanto, por sua realização mesma, uma interdependência e uma interação estreita entre seus componentes .

Com relação ao processo de aprendizado relativo às tarefas prescritas aos alunos, a autora comenta que não há um engajamento instantâneo por parte dos alunos. Segundo ela, é necessário “um tempo coletivo para a definição do que deve ser feito, sobretudo se a tarefa é nova ou se ela supõe novos conhecimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, pag.10). Nesse sentido, estabelece-se um período de transição entre os trabalhos

realizados anteriormente e os que serão feitos posteriormente. Entretanto, tal processo poderá variar conforme “o caráter inovador da tarefa, o nível de escolaridade e o grau de conhecimento dos alunos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, pag.10).

Nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e evolução. Os ajustamentos necessários de apoiam sobre o capital acumulado até o momento pela classe, assim como sobre a projeção desse capital em um futuro próximo ou distante – o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor. A atividade desempenhada a cada dia em sala de aula depende das atividades já realizadas e daquelas exigidas futuramente. O modo de fazer próprio ao meio-classe instaurado progressivamente no tempo dá sentido ao trabalho a ser realizado e permite enfrentar os imprevistos e riscos eventuais.

Em suma, Souza-e-Silva (2004) explicam que as prescrições fazem parte do ofício dos professores, participando da constituição e evolução desses. Todavia, as atividades se afastam das prescrições por visarem “uma eficácia particular em contexto” (SOUZA-E-SILVA, 2004). Isso implica uma reelaboração do que é preciso fazer em uma determinada situação. Dessa forma, as ações dos professores não se restringem apenas em “operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriarem-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, pag.13).

2.2. A DIRETRIZ OFICIAL CRIADA NO RIO GRANDE DO SUL PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: LIÇÕES DO RIO GRANDE (2009)

2.2.1. Conteúdo histórico/político: criação do Referencial Curricular (2009) para o estado.

A criação dos Referenciais Curriculares para o Estado do Rio Grande do Sul, Lições do Rio Grande (2009), é parte integrante de um percurso/processo histórico de criação de currículos para a educação básica¹. Segundo os Referenciais (2009), durante as décadas de 50 a 70, a elaboração dos currículos escolares ultrapassou uma fase de centralização. Os currículos eram produzidos e distribuídos pela Secretaria da Educação às escolas, que tinham a única função de executá-los. Dessa forma, o papel dos

professores era aplicar esse currículo e preparar os alunos para as provas avaliativas da SEC.

De acordo com os Referenciais (2009), esse sistema padronizado e centralizado de currículo só era possível devido ao contexto histórico/social da época. As escolas eram basicamente frequentadas pela classe média, apenas 36% da população compunha o quadro escolar, estando na faixa etária apropriada de escolarização. Todavia, a partir dos anos 80, com a luta pela redemocratização do país, este cenário começou a mudar, “conquistou-se o importante conceito de autonomia da escola” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 8). Entretanto, a conquista desta autonomia, e a existência, apenas, de diretrizes gerais, tanto para os estados quanto nacionais, concedeu às escolas a total liberdade para a criação de seus próprios currículos o que, segundo os Referenciais (2009), as permite, muitas vezes, dificultar o acesso e trânsito dos alunos nas escolas. Conforme os Referenciais (2009), o grande desafio, em nível nacional, hoje, é tentar realizar um movimento de síntese, entre aquilo que era totalmente centralizado, nas décadas de 50/60, e a total autonomia das escolas, que se disseminou a partir dos anos 80. Atualmente, está se chegando “a uma posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2011, p. 9).

Dessa forma, o modelo curricular contemporâneo proposto é aquele que baseia-se em áreas do conhecimento. Segundo os Referenciais (2009, p. 9), “o ENCCEJA – Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – aponta o caminho das grandes áreas do conhecimento”, que são: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conforme os Referenciais (2009), a organização do ensino por área de conhecimento e a matriz do ENCCEJA são a melhor alternativa para organizar os currículos da educação básica e superar a forma fragmentada e pulverizada das disciplinas. Assim,

¹. Fernandes (2011), fez um estudo detalhado a respeito das diretrizes oficiais para o ensino de língua produzidos no estado. Segundo ela, antes do Lições do Rio Grande (2009) tivemos a publicação dos documentos *Educação para Crescer* (1993) e *Padrão Referencial de Currículo* (1998).

nessa mesma direção, encaminham-se os Referenciais Curriculares para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Nessas quatro grandes áreas do conhecimento, com seus conteúdos. A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 10).

Entretanto, esse modelo curricular não deve ser entendido como algo fixo e acabado, como aconteceu no passado. Conforme o Lições do Rio Grande (2009, p. 11), em 1990 quando foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

os sistemas de ensino público estaduais e municipais consideraram esse trabalho um material a mais para enviar às escolas. E, por inexperiência de gestão curricular, assumiram que os Parâmetros constituíam um currículo pronto e suficiente para orientar as escolas e seus professores quanto ao que e como ensinar. Mas não eram.

Porém, o documento possuía um caráter amplo, em nível nacional e, por isso, não deu conta de suprir as necessidades e especificidades de cada âmbito escolar. Assim, no ano de 1996 foi criada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que tem a função de,

dá início a um processo de construção curricular que deverá ser concluído pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, para ser colocado em ação pelas suas escolas. Indica, no entanto, as diretrizes segundo as quais os sistemas e escolas deverão pautar a finalização desse processo (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 16)

Nessa perspectiva, Os Referenciais Curriculares para o Estado do Rio Grande do Sul tem a tarefa de “demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 19). Em contrapartida, é papel das escolas e das instituições educacionais realizar a “tradução do currículo do plano propositivo para o plano da ação” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 16). Fazer essa transposição significa adequar o currículo às diferentes realidades, sejam elas estaduais, municipais ou locais, colocá-lo efetivamente em ação.

2.2.2. A relação entre currículo e inovação no documento Lições do Rio Grande (2009)

Conforme os Referenciais (2009), o currículo é um instrumento norteador das práticas que ocorrem na instituição escola. Como já dito anteriormente, o currículo é capaz de selecionar e prever aquilo que se quer que os alunos aprendam, bem como organizar e pensar as práticas pedagógicas mais eficientes para que tais conhecimentos sejam aprendidos por eles. Dessa forma,

o currículo integra e alinha, sob uma concepção educacional: as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações, equipamentos, materiais de apoio para alunos e professores; as propostas de formação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 11).

Assim, “o currículo é o núcleo da proposta pedagógica” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 11), possibilitando à escola a expressão de sua autonomia. Segundo os Referenciais (2009), o grande desafio da escola é fazer com que todos esses fatores, elencados acima, que são responsáveis e imprescindíveis para uma boa aprendizagem e qualidade de ensino, se articulem e se comuniquem. Essa interação é um dos principais pontos para a realização da reforma educacional.

Dessa forma, o currículo é o instrumento responsável por estabelecer a conexão entre a escola e o ambiente institucional. Ele é o encarregado de conectar aquela às diretrizes e ao quadro normativo que provêm de uma escala hierárquica, desde o âmbito federal até o estadual e municipal. Conforme os Referenciais (2009, p. 13),

nacionalmente, a Constituição e a LDB estabelecem os valores fundantes da educação nacional que vão direcionar o currículo. As DCNs, emanadas do Conselho Nacional de Educação, arrematam esse ambiente institucional em âmbito nacional. Nos currículos que Estados e Municípios devem elaborar para as escolas de seus respectivos sistemas de ensino, observando as diretrizes nacionais, completa-se a conexão da escola com os entes políticos e institucionais da educação brasileira.

Sendo assim, “o currículo é um ponto de equilíbrio” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 13). É ele quem coloca em equilíbrio as prescrições estritas, que definem o que é comum a todas as instituições escolares, e as prescrições abertas,

organizadas e elaboradas pela própria comunidade escolar. Entretanto, são nessas últimas que a escola terá a oportunidade de construir e demonstrar a sua autonomia e capacidade de gestão sobre o processo pedagógico de ensino/ aprendizagem. É durante a criação das prescrições abertas que a escola poderá usar a sua criatividade e realizar as inovações pedagógicas pertinentes, nessas é possível sugerir “material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas” e etc. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 13).

Portanto, conforme os Referenciais (2009, p. 13), “a presença da prescrição fechada e da prescrição aberta garante a autonomia para inovar”. Isso, porque, quando se tem a definição dos conteúdos prioritários e indispensáveis, cria-se uma base segura de onde é possível partir para a realização de novas experiências como, por exemplo, a criação de projetos e adoção de novas estratégias de ensino/aprendizagem.

2.2.2.1 A proposta curricular dos Referenciais (2009)

Conforme os Referenciais (2009), os currículos elaborados a partir de competências são hoje o modelo mais atual e dominante na educação escolar. As competências servem para organizar os conteúdos curriculares, elas “são introduzidas como um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 20). Dessa forma, as competências caracterizam-se pela sua generalidade e transversalidade. Elas não estão vinculadas a nenhum conteúdo específico, mas são imprescindíveis para a aquisição dos conhecimentos. Por isso, os Referenciais (2009) adotaram este modelo curricular para ser desenvolvido em todas as escolas públicas do estado.

Os currículos que se baseiam na aquisição de competências, “organizam-se por operadores curriculares transversais” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 21). Esses operadores se referem às competências gerais que devem ser buscadas em todas as áreas, pois dão o suporte para o aprendizado de qualquer conteúdo curricular. No tocante à língua portuguesa, as competências transversais que se referem diretamente a essa disciplina são: dominar a norma culta; selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em diferentes formas, para tomar decisões e

enfrentar situações-problema; relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. Essas são as competências transversais ligadas diretamente à área de língua portuguesa, que devem balizar as práticas relacionadas a essa disciplina.

Todavia, as competências transversais gerais devem estabelecer uma comunicação e articulação com a aquisição das competências específicas de cada área. Dessa forma, não podemos perder de vista as competências mais específicas da área de língua portuguesa, que estão relacionadas com seus conteúdos. De acordo com os Referenciais (2009, p. 21), “na ausência dessa articulação instaura-se uma aparente ruptura entre competências e conteúdos curriculares, que tem levado ao entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares”. Os Referenciais (2009) explicam que esse entendimento é equivocado, pois os conteúdos curriculares são nucleares e indispensáveis para que as competências sejam adquiridas.

Entretanto, os Referenciais (2009) deixam claro que o currículo não deve se limitar às disciplinas e, sim, trabalhar de maneira contextualizada, buscando incluir as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos, para que realmente sejam constituintes de competências transversais. “Para isso, é preciso identificar, em cada conteúdo ou disciplina, os conceitos mais importantes e as situações nas quais eles devem ser aprendidos” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 22). Segundo os Referenciais (2009), esse movimento evita que haja a ruptura entre as normas curriculares mais gerais e os pressupostos teóricos que as orientam.

Conforme os Referenciais (2009), a aprendizagem em contexto e a interdisciplinaridade são os fatores determinantes para que aconteça a passagem das competências transversais para as competências específicas a construir em cada área. Entretanto, os Referenciais (2009) explicam que, para o conhecimento se constituir em competência, é preciso que a sua aprendizagem esteja ligada a fatos da vida do aluno. Todavia,

a contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele contexto, e essa não é a finalidade última do currículo. Como recorte da cultura humanista, científica e artística, que se sistematiza e organiza em nível mais universal e abstrato, o currículo quer, em última instância, tornar o aluno participante dessa cultura sistematizada (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 23).

Segundo os Referenciais (2009), a interdisciplinaridade entra em ação no processo de ensino aprendizagem como um caso particular de contextualização. Isso, porque, “os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 23). Dessa forma, a interdisciplinaridade implica na existência de disciplinas, para que possam ser estabelecidas relações entre elas. Assim, os Referenciais (2009) recordam e defendem que “a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incursões” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 24).

2.2.3. A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DOCUMENTO LIÇÕES DO RIO GRANDE

2.2.3.1. O texto como objeto de ensino

A proposta dos Referenciais (2009) para o ensino de língua sugere e defende a união entre as disciplinas de Português e Literatura. O documento justifica essa proposta argumentando que ambas as áreas possuem seu foco no texto. Além dessa característica, o documento explica que a união justifica-se, também, porque “ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 53).

Dessa forma, o estudo articulado entre essas duas disciplinas será organizado a partir dos textos que podem ou devem ser lidos pelos alunos em cada série do ensino fundamental. Assim, os textos têm, também, a função de organizadores do currículo escolar. Segundo os Referenciais (2009, p. 54), “[...] é o texto, ponto de partida e de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam”, sendo que as principais práticas devem estar centradas na “compreensão oral, leitura, escrita e fala” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 54).

Todavia, os Referenciais (2009) esclarecem que a seleção dos textos para os alunos não pode ocorrer de forma aleatória. Por isso, o documento sugere que a

estruturação curricular esteja centrada na articulação entre temas e gêneros do discurso. Segundo os Referenciais (2009, p. 94), a seleção dos temas deve perseguir as seguintes perguntas: “o que inquieta os alunos nessa fase de sua socialização? Em que âmbito os alunos já têm condições de enfrentar uma reflexão acerca de determinado tema?”. Baseando-se nessas duas perguntas, os Referenciais (2009) construíram quadros com sugestões de temas e gêneros a serem trabalhados pelos diferentes níveis de ensino².

Conforme os Referenciais (2009), o gênero do discurso³ é o ponto chave para os alunos agirem em esferas de interlocução com as quais possam lidar. O documento ressalta que “a compreensão desse conceito permite que se realizem seleções não aleatórias, reguladas e orgânicas de textos para ler e para produzir” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 96). A abordagem adotada pelos Referenciais (2009) em relação aos gêneros é estruturante e funcional. Dessa forma, a intenção não é substituir o ensino declarativo da gramática pelo ensino declarativo dos gêneros. O que o documento propõe,

é que os alunos possam ter contatos, numa unidade didática estruturada, com um bom número de textos em determinado gênero, de modo a ter a oportunidade de realizar depois as ações de linguagem que aquele gênero do discurso propicia (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 96).

². Para as 7ª e 8ª séries o Lições do Rio Grande (2009) sugere o trabalho com temas como “eu e os outros”, “de futebol eu entendo”. Com relação aos gêneros, o documento sugere, dentre outros gêneros, o trabalho com canção, nota autobiográfica, notícia, crônica e debate.

³. “O enunciado reflete as condições específicas e as suas finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidades de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 277).

Assim, o intuito e proposta que se articula através do documento Lições do Rio Grande (2009) vai ao encontro da realização de uma educação linguística (BAGNO, 2005; RANGEL, 2005) que toma como parâmetro de ensino a língua em uso. Nesse sentido, a educação linguística não somente toma o texto como unidade de ensino, mas, também, atenta para as questões ligadas à variação linguística e letramento. Assim, a proposta de ensino de língua voltada para a educação linguística coloca em discussão questões relacionadas à valorização da norma-padrão e o conceito de “certo” e “errado” ligado ao uso da língua. Dessa forma, segundo Bagno e Rangel (2005, p. 74):

A verdadeira questão é admitir que há lugar na escola para um estudo sistematizado sobre a língua, um estudo que leve o aluno-falante a se conscientizar das regularidades presentes em sua atividade linguística e do proveito que pode lhe advir do conhecimento dessas regularidades – e há consenso entre os estudiosos da área de que, sim, esse lugar para a reflexão linguística existe e que ela deve constituir um dos eixos principais da educação linguística.

2.2.3.2. Reflexão Linguística e Gramática

Como já dito anteriormente, a proposta de ensino de língua portuguesa sugerida pelos Referenciais (2009) tem como foco o texto. Dessa forma, um dos objetivos dessa proposta é tentar realizar, a partir da leitura e produção textual, a Análise Linguística, que visa “refletir sobre os usos da língua e os sentidos que adquirem em diferentes textos e contextos de interação” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 71).

Essa nova configuração do ensino de língua portuguesa desloca o foco de ensino para o texto. Assim, “se o texto e seus sentidos são o centro, as nomenclaturas, definições e classificações estão em segundo plano” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 72). Elas servem como apoio e instrumento para que o aluno possa desenvolver as competências necessárias para realizar uma boa leitura e produção textuais. Dessa forma,

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si

mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 72).

Todavia, essa concepção de ensino adotada pelos Referenciais (2009) não exclui a gramática. De acordo com o documento, é impossível usar ou abordar qualquer fato da língua sem que a gramática esteja presente, pois “não depende de nossa deliberação: toda vez que falamos ou escrevemos, partimos de um conjunto de palavras e expressões organizadas na forma de um sistema gramatical” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 71). Assim, os Referenciais (2009) explicam que o problema instaurado em relação ao ensino da gramática é falso. Segundo os Referenciais (2009), a questão não está em ensinar ou não a gramática, mas, sim, como ensiná-la. O grande desafio é “como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 71).

Conforme os Referenciais (2009), os itens da nomenclatura gramatical têm sua importância, pois constituem “uma variedade de materiais de referência indispensáveis ao usuário versátil da língua como dicionários, gramáticas, manuais de estilo, guias ortográficos, textos paradidáticos...” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 73). Neste material, encontramos a nomenclatura gramatical que, segundo os Referenciais (2009), deve ser aprendida pelos alunos, pois é direito deles. Todavia, o acesso e aprendizado de tal nomenclatura devem acontecer em “situações concretas de uso do português” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 73).

Assim, conforme os Referenciais (2009), o aluno deverá ter sempre à mão os materiais de referência citados acima, para a realização de consultas constantes mediante situações/problema que apareçam em contextos concretos de uso da língua. Como dito anteriormente, os Referenciais (2009) são a favor que os alunos tomem conhecimento da nomenclatura gramatical. Assim, eles orientam os professores a usá-la durante suas aulas e chamar a atenção dos alunos para ela. O objetivo é que os alunos tomem conhecimento dos termos gramaticais, utilizando-os. “Trata-se [...] de usar as palavras da gramática, dando-lhes sentido numa atividade que tem como meta o uso de itens linguísticos para a produção de textos e para a leitura qualificada” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 73).

Dessa forma, a competência geral apontada pelos Referenciais (2009) que deve ser adquirida pelos alunos é: “analisar e interpretar os recursos expressivos das línguas

de modo contextualizado, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 73). Isso, porque, conforme o documento, a língua possui uma estrutura que remete às categorias e funções da nomenclatura gramatical.

Portanto, proporcionar o aprendizado da língua padrão ao aluno também é uma das funções da aula de língua portuguesa. Segundo os Referenciais (2009, p. 77), “o acesso aos discursos escritos e falados em língua padrão é direito dos alunos, ligado ao princípio da escolarização como acesso ao exercício da cidadania”. Entretanto, o aprendizado da língua padrão não deve ser o único objeto de estudo das aulas. Os Referenciais (2009) explicam que é preciso também tratar sobre as questões de variação linguística, já que esta reflete a capacidade de expressão dos sujeitos e o potencial de diversificação da língua. Portanto, “os usos da norma padrão são matéria privilegiada de discussão na aula de Língua Portuguesa e Literatura, mas também o são os usos de outras variedades e o próprio contraste entre norma e variação” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 77).

Assim, é com base no ensino da norma padrão e da valorização da variação linguística que os Referenciais (2009) estruturam as suas práticas pedagógicas de Reflexão Linguística. Dessa forma, integrando o estudo da variação linguística, os Referenciais (2009) também têm o intuito de superar a cultura do “certo” e do “errado” com relação ao uso da língua. Segundo os Referenciais (2009), esses termos devem ser substituídos por “adequado” e “inadequado”. Essa substituição implica na valorização e utilização tanto dos usos padronizados da língua quanto dos não padronizados, dependendo do contexto linguístico que o falante irá se inserir.

Dessa forma, o estudo da gramática nos Referenciais (2009) configura-se em prática de *Análise Linguística*, com o propósito de substituir o ensino mecânico da gramática pela reflexão centrada nos usos da língua. Essas duas formas de abordagem da língua, apresentadas no documento, possuem diferenças substanciais. O ensino mecânico da gramática entende a língua como algo fechado e invariável, por isso, o foco das aulas sempre são as classificações e definições de categorias e funções, o que faz com que estas se tornem fragmentadas, sem conexão com as práticas de leitura e produção textual. Em contrapartida, a prática de *Análise Linguística* entende a língua como um sistema estruturado e dinâmico, construído a partir de sujeitos historicamente situados.

Os Referenciais Curriculares (2009) sinalizam, pois, o estudo da gramática através de uma abordagem funcionalista. Ou seja, “os conteúdos gramaticais serão focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 75). Assim, os Referenciais (2009) explicam que será dada preferência a exercícios que façam os alunos refletirem sobre seus próprios usos, sobre os recursos linguísticos empregados durante esses usos. Por isso, dar-se-á importância e preferência, também, para as produções dos alunos, para os textos de sua própria autoria. Isso, porque, neles é possível encontrar os recursos empregados e priorizados, no momento, pelos alunos, para a formação e transmissão de sentido.

Assim, os Referenciais (2009) sugerem os conteúdos gramaticais necessários para um bom desenvolvimento da reflexão linguística, bem como aqueles que não devem, ou deveriam, fazer parte das aulas de língua portuguesa. Conforme os Referenciais (2009) há uma série de conteúdos que não precisam ser estudados pelos alunos na educação básica, devido às finalidades a que esta se propõe. Dentre eles temos:

subclassificações extensas de classes gramaticais, com memorização de listas de substantivo concretos e abstratos, de coletivos, de nomes próprios; de advérbios de tempo, modo e lugar; memorização de listas de preposições, de prefixos e sufixos; no estudo das conjunções, o tratamento de todas as subclasses de uma só vez, com memorização de uma lista para cada tipo, coordenativas aditivas, adversativas, etc; Análise e classificação de subtipos de oração, como no estudo de orações substantivas, os reconhecimentos dos casos de sujeito, objeto, objeto indireto, etc., ou no estudo de subordinadas adverbiais, a passagem de todas as subclassificações de uma só vez, com a memorização das respectivas conjunções e características das temporais, finais, proporcionais, condicionais, etc.; o estudo dos tipos de sujeito, com memorização, análise e classificação do sujeito simples, composto, oculto, indeterminado (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 78).

Entretanto os Referenciais (2009) explicam que a menção a tais conteúdos não significa que eles não possam ser, em momento algum, ou hipótese alguma, trabalhados em sala de aula. Segundo os Referenciais (2009), esses conteúdos devem ser desenvolvidos em aula quando estiverem atrelados a determinado texto, ou seja, quando forem funcionais para o entendimento ou construção de um texto. Assim,

não significa que, se num texto aparecer a palavra “matilha”, não deva ser oportunizada ao aluno sua compreensão contextual, a anotação de sua ocorrência, sua busca no dicionário.

Tampouco significa dizer que os tipos de relações entre orações coordenadas, por exemplo, não seja importante; ou que não seja importante para o aluno diversificar o uso de conjunções adversativas para estabelecer oposições (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 78).

Em suma, a orientação dos Referenciais (2009) é para que nenhum conteúdo gramatical seja trabalhado de forma mecânica e classificatória nem, tampouco, exaustiva. O objetivo é criar “um bom plano de estudos que ofereça condições de se fazer muitas retomadas ao longo da escolaridade, os estudantes passarão ter boas intuições sobre cada um dos objetos da gramática, sejam classes, funções ou regras de estruturação” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p.78).

Os Referenciais Curriculares (2009) indicam, então, alguns conteúdos indispensáveis, que devem ser desenvolvidos durante a educação básica. A estratégia pedagógica apontada pelos Referenciais (2009) baseia-se no estudo dos *gêneros do discurso*. Esses servirão como organizadores dos estudos na etapa da educação básica. Assim, os *gêneros* “serão objeto de trabalho, na leitura e na produção” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 78). Segundo os Referenciais (2009, p. 78), “o elenco de gêneros a ser estudado deve guiar a seleção de textos para leitura e de projetos para a produção de textos” e, havendo tópicos gramaticais ligados a esses, o trabalho deverá ser integrado a partir do gênero selecionado.

Dessa forma, com base nos gêneros textuais, outros conteúdos são sugeridos pelos Referencias (2009) para serem estudados. Dentre eles temos: o estudo do vocabulário, que deverá ser trabalhado durante a leitura e produção de textos orais e escritos, visando, sempre, o alargamento do vocabulário dos alunos; elementos da organização estrutural da língua, que inclui os estudos sobre as relações de predicação e a estrutura das orações, funções sintáticas principais e etc.; recursos para coesão textual; recursos para expressão de posições enunciativas em textos, que inclui os estudos sobre uso de tempos e modos verbais para expressar hipóteses e possibilidades, uso de advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais para marcar posições de locutor e etc.; tópicos de norma padrão, que tratará sobre a concordância verbal, nominal, infinitivo flexionado e etc.; relações entre recursos linguísticos e identidades sociais e entre língua e patrimônio histórico e cultural; convenções da escrita.

Portanto, como vimos, o estudo da gramática na educação básica configura-se em análise linguística. Essa, por sua vez, trata as questões gramaticais de forma contextualizada visando à língua em uso. Por isso, é sempre realizada através da leitura

e produção textual que, conseqüentemente, estarão sempre atrelados a determinado gênero do discurso. Este, como vimos anteriormente, é tomado, pelas orientações oficiais estaduais como organizador e norteador dos estudos de língua portuguesa na educação básica.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. TIPO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento deste projeto, foi adotado o método etnográfico de pesquisa. A pesquisa etnográfica é aquela em que o pesquisador participa de forma ativa das atividades do grupo observado, “é uma observação quase sempre do tipo participante” (VIANNA, 2007). Nesse tipo de pesquisa, o observador insere-se na cultura do indivíduo observado, em um processo designado de “ressocialização do observador” (BAILEY, 1994), o que proporciona ao pesquisador uma visão diferenciada do grupo.

Esse método é um dos adotados pela Linguística Aplicada. Isso porque esta prima pela geração de dados e não pela coleta. A geração de dados, diferentemente da coleta, exige a participação efetiva do pesquisador. Segundo Bazarim (2008, p. 54), “a geração de registros ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevista etc.)”.

Dessa forma, a pesquisa em Linguística Aplicada “utiliza-se de metodologias de base qualitativo-interpretativista, pois está aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade” (SIGNORINI, 1998 apud BAZARIM, 2008, p. 53). Quando o foco das pesquisas em Linguística Aplicada é o ensino-aprendizagem de línguas, o objetivo é “flagrar os momentos de um processo sempre em fluxo, identificando tanto o que já está posto quanto o que apenas se delineia, se esboça, mas já aponta para os movimentos microbianos de que é feita toda a mudança social” (SIGNORINI, 2006 apud BAZARIM, 2008, p. 54).

3.2. CONTEXTO DE PESQUISA

3.2.1. A PROFESSORA

A professora participante dessa pesquisa conclui a sua graduação em Letras Português/ Literatura no ano de 1984 em uma instituição particular de ensino superior do município de Bagé. Segundo seus relatos¹, após ter concluído a sua graduação realizou uma especialização em comunicação, expressão e cultura, no ano de 1986, nessa mesma instituição.

O critério de escolha da professora para a participação na pesquisa foi que tivesse realizado a leitura do documento Lições do Rio Grande (2009) e que estivesse tentando realizar práticas diferenciadas de ensino de gramática em suas aulas. Dessa forma, a orientadora dessa pesquisa indicou uma professora de escola pública estadual do município, pois sabia que ela atendia a tais critérios, porque já desenvolvia trabalhos junto à universidade e, também, com outras orientadas.

Assim, ao estabelecer contato com a professora foi possível notar a sua experiência com as diretrizes oficiais, pois além de ter realizado a leitura do documento Lições do Rio Grande (2009) havia lido também vários outros documentos, dentre eles os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Segundo relatos da professora, desde o início de sua trajetória no magistério ela teve acesso à formação continuada através de projetos oferecidos pelo governo, o que a possibilitou conhecer as diretrizes oficiais e aplicar suas propostas em sala de aula.

Dessa forma, a professora participante dessa pesquisa é uma profissional experiente, conhecedora e aplicadora das propostas dos documentos oficiais, que busca estabelecer um contato permanente com a comunidade acadêmica e seus discursos a cerca do ensino de língua. Durante as conversas realizadas com a professora se percebeu que além de ter o conhecimento das diretrizes, ela consegue lançar um olhar crítico e politizado sobre essas, pois reconhece nelas semelhanças apontando, inclusive, aquilo que lhe parece positivo e negativo nos documentos.

¹. Todas as informações acerca da professora participante da pesquisa foram coletadas através de conversas informais durante a pesquisa de campo e, também, durante a entrevista realizada com ela.

3.2.2. A ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual no município de Bagé (RS). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os níveis e modalidades oferecidos são: educação infantil, pré-escola (níveis A e B); educação básica, ensino fundamental de oito anos e ensino fundamental de nove anos (sendo implantado gradativamente); ensino médio (noturno), com classe de atendimento à portadores de necessidades especiais e curso normal. A escola conta com o total de 91 professores, 26 funcionários e 1628 alunos.

Segundo o PPP, a escola localiza-se em uma zona urbana central. Entretanto, sua clientela é formada pelas classes média e baixa, com alunos provenientes da periferia da cidade, voltados, principalmente, para o trabalho no setor terciário. Conforme o documento, a escola procura integrar-se com a sua comunidade, participando dos eventos culturais, sociais, recreativos e cívicos, objetivando, desta forma, a valorização dos saberes populares.

A proposta pedagógica da escola, conforme o PPP, adota estratégias diferenciadas de ensino, pois nessa instituição são contemplados todos os níveis da educação básica, sendo preciso atender a especificidade de cada um deles. Segundo o documento, a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio está centrada em fazer o aluno “aprender a aprender”. A justificativa colocada no documento para realização dessa proposta baseia-se nas rápidas e constantes mudanças que ocorrem na sociedade, tanto na área tecnológica quanto dos saberes em geral, o que requer desenvolver permanentemente novas competências. Assim, a escola acredita que não é possível limitar-se apenas a ensinar conteúdos conceituais, “o saber”, mas também conteúdos procedimentais, “o saber fazer”, e atitudinais, “o ser”. Conforme o PPP, uma das estratégias utilizadas para desenvolver as competências do “saber fazer e ser” é o exercício constante de uma prática que coloca desafios e situações problema.

². As informações sobre a comunidade escolar foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola e, também, dos relatos da professora durante a entrevista.

Conforme a professora participante da pesquisa, o currículo da escola é construído com base nos PCNs, passando por um processo de planejamento coletivo, com momentos específicos para a formação dos professores, previstos no calendário escolar. Segundo relatos da professora, essa comunidade escolar é bastante engajada no trabalho com os documentos oficiais, os conteúdos de cada nível de ensino são pensados e elaborados levando em consideração as diretrizes oficiais no intuito de atender a especificidade de cada um desses níveis, bem como articular as práticas e conhecimentos para que haja uma coesão na progressão do ensino e dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos pelos alunos em cada um deles.

Assim, como forma de vencer os desafios colocados acima, o currículo da escola é construído através de projetos interdisciplinares. Segundo o PPP, a escola propicia, dessa forma, a participação efetiva e consciente de todos os sujeitos, em que a sala de aula passa a ser um espaço de questionamento, investigação e pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A primeira etapa do projeto consistiu em observar, filmar e analisar uma aula da professora participante da pesquisa. Nessa aula, foi possível identificar de que forma as práticas inovadoras se manifestaram. Esta etapa serviu para que vislumbrássemos de que maneira as orientações inovadoras para o ensino de gramática, presentes no documento *Lições do Rio Grande* (2009), se concretizaram durante a prática pedagógica realizada pela professora em sala de aula.

A observação e filmagem da aula aconteceram no mês de outubro. Essa aula teve duração de quarenta e cinco minutos. A escolha da aula a ser filmada ficou a critério da professora, que foi orientada pela pesquisadora a escolher uma aula em que fosse possível analisar as práticas relacionadas ao ensino da gramática. Para que a aula pudesse ser filmada, foi realizada previamente uma conversa com a coordenadora da escola, que solicitou que fosse elaborado um termo de compromisso que garantisse o sigilo da identidade dos alunos. Esse termo de compromisso foi entregue aos alunos e assinado pelos pais, bem como pela pesquisadora e orientadora da pesquisa.

A análise da filmagem da aula aconteceu da seguinte forma: primeiramente, a filmagem foi assistida integralmente, sem nenhuma interrupção. O intuito dessa primeira etapa da análise era relembrar os fatos ocorridos na aula. Na segunda etapa, a

filmagem foi assistida integralmente, pela segunda vez, todavia, agora, os principais momentos da aula foram sendo anotados pela pesquisadora. No terceiro momento, deu-se especial atenção para cada momento da aula, destacado na etapa anterior. Nesta etapa, foram selecionados e transcritos os momentos mais relevantes para a compreensão das práticas e concepções adotadas pela professora para o ensino da gramática em sua aula. No último momento, já com a transcrição realizada, foram selecionados os trechos em que a prática de ensino da gramática, realizada pela professora, guiava-se pelas propostas defendidas no documento *Lições do Rio Grande* (2009).

Na última etapa da pesquisa, realizou-se uma entrevista. Esta entrevista serviu para que a professora falasse sobre as suas percepções acerca das orientações do documento sobre o ensino de gramática, expressando suas opiniões, posicionamentos e, também, as práticas realizadas em aula. Essa entrevista foi realizada, também, no mês outubro. A entrevista foi filmada e teve duração de vinte e seis minutos, todavia, a pedido da professora, no momento mesmo da entrevista, sua imagem não apareceu na filmagem. Para a realização dessa entrevista foi elaborado um roteiro dividido em três blocos de perguntas (ver anexo 1): o primeiro bloco relacionava-se à formação da professora; o segundo, à divulgação na escola e acesso, por parte da professora, ao documento *Lições do Rio Grande* (2009); o último, tratava sobre as percepções e práticas da professora após o contato com o documento.

A análise dos dados gerados durante a entrevista aconteceu nos mesmos moldes da análise da aula. Primeiramente, a filmagem foi assistida integralmente, sem nenhuma interrupção. O intuito dessa primeira etapa da análise era relembrar os relatos feitos pela professora. Após, a filmagem foi assistida integralmente, pela segunda vez, todavia, os principais momentos da entrevista foram sendo anotados pela pesquisadora. Por fim, deu-se especial atenção para cada momento da entrevista, destacado na etapa anterior. Nessa fase foram selecionados e transcritos os momentos mais relevantes que demonstravam a trajetória de formação da professora bem como sua experiência com os documentos oficiais. O intuito era tentar captar os fatores que foram cruciais para que a professora transforma-se a sua prática pedagógica relativa ao ensino da gramática, sendo este o critério para a seleção e análise dos excertos.

4. ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA DE CAMPO

4.1. ENTREVISTA

4.1.2. METODOLOGIA E OBJETIVO DA ENTREVISTA

A entrevista realizada com a professora participante da pesquisa foi elaborada para tentar descobrir dados importantes acerca da sua formação profissional, de seu contato e experiência com os documentos oficiais, em especial o Lições do Rio Grande (2009), sua opinião e concepção a respeito do ensino da gramática em sala de aula, bem como para vislumbrar algumas práticas já realizadas pela professora que tiveram a influência da leitura do documento Lições do Rio Grande (2009).

Para a realização da entrevista, foi criado um roteiro (ver anexo 1), com vinte perguntas distribuídas em três blocos. O primeiro bloco destinava-se a obter informações sobre a formação da professora durante e após sua graduação, o segundo relacionava-se à divulgação e estudo do documento Lições do Rio Grande (2009) na escola e, o terceiro, objetivava descobrir quais foram as práticas e percepções da professora após a leitura do documento Lições do Rio Grande (2009). A transcrição dessa entrevista conservou as marcas orais da fala, foram acrescentados também sinais que servem para orientação e explicação dos seus diálogos (ver anexo 2).

O caráter amplo dos questionamentos dessa entrevista permitiu a geração de dados cruciais que revelaram informações importantes acerca da contribuição do documento Lições do Rio Grande (2009) para a realização de práticas inovadoras em sala de aula. Essa entrevista permitiu, também, perceber quais são as condições necessárias para que um profissional da língua portuguesa possa realizar em sala de aula as propostas sugeridas pelas diretrizes oficiais para o ensino da gramática em sala de aula.

4.1.3. ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA

De acordo com a entrevista, a professora concluiu a sua graduação em uma instituição de ensino particular, no ano de 1984. Conforme suas declarações, o ensino

da língua portuguesa naquela época baseava-se no estudo da gramática normativa. Podemos perceber isso no seguinte trecho da entrevista:

B: e como é que era o ensino da gramática naquela época... como era abordado?

A: ah... era gramatiquês puro, era bem estudo assim... gramática... Bechara

Entretanto, a professora declara ter feito uma especialização, que foi realizada na mesma instituição de ensino em que conclui a sua graduação. Ela comenta, também, ter tido acesso a formação continuada durante todo o seu percurso de atuação no magistério. Vejamos o seguinte trecho da entrevista que demonstra isso:

B: e especialização... a senhora fez alguma?

A: eu fiz pós-graduação... também na FAT FUMBA em 86... um ano depois da minha formatura eu fiz a pós-graduação em comunicação, expressão e cultura... bem dentro da minha área... foi bem legal

B: iii... bom... a senhora teve acesso a formação continuada, então, E... fez a especialização, mas e durante aqui ahm... durante a sua...

A: a trajetória? Assim de magistério?

B: a trajetória... isso... no magistério

A: ah eu sempre participo de cursos e...

B: sempre teve acesso a cursos?

A: sim... claro... com certeza... sempre!

O trecho acima revela que a professora sempre teve acesso a formação continuada. Como vimos, essa formação se deu tanto na forma de especialização quanto na forma de cursos durante a sua trajetória no magistério. É possível que essa formação complementar tenha permitido a ela ampliar sua visão acerca do ensino da língua e vislumbrar novas formas de ensino da gramática. Segundo o Lições do Rio Grande (2009), o acesso à formação continuada é fator imprescindível para a formação de profissionais competentes, com elevada autoestima, e para criação de uma escola de

qualidade, pois, conforme os Referenciais, “não existe escola de qualidade sem professor de qualidade” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 8).

A professora, durante a entrevista, reforça a validade dos cursos de formação continuada promovidos pelo governo, todavia, ela comenta a respeito das influências políticas associadas diretamente à criação desses projetos. Segundo ela, quando um projeto é criado por um determinado governo ele costuma ser descartado quando outro governo entra em vigor. Vejamos as declarações da professora sobre isso, durante a entrevista:

A: em noventa e dois[...] o Alceu Colares era governador e a secretária, Neusa Canabarro, ela lançou um programa, que eu não me lembro até, mas era muito semelhante a esse Lições do Rio Grande. Os livros eram maravilhosos, já abordavam gêneros... tudo. Só que assim oh... havia uma animosidade por parte do magistério, porque ela não era simpática, então as pessoas não...não... e... não, não encamparam a coisa e...

A: mas... é aquela coisa assim oh... é uma pena que quando termina um governo e começa outro aquele projeto é colocado de lado e vem outro projeto

B: então quer dizer que esse projeto de noventa e dois era bem parecido com o Lições do Rio Grande?

A: mas era assim muito parecida a proposta, era bem... bem legal. E para tu teres uma ideia isso em noventa e dois há quase vinte anos atrás

Como podemos perceber no trecho a cima, a fala da professora indica que a proposta lançada pelo o documento Lições do Rio Grande, para o ensino de gramática, já vinha sendo defendida em projetos elaborados por governos anteriores. Na sua fala, a professora cita o trabalho com os gêneros textuais já nesse projeto elaborado em noventa e dois. A professora deixa claro, na sua última fala, que essa proposta de ensino de língua portuguesa apresentada pelo Lições do Rio Grande não é algo inédita, quando diz: “E para tu teres uma ideia isso em noventa e dois, há quase vinte anos atrás”. Dessa forma, quando questionada a respeito da influência e impacto que o documento Lições do Rio Grande causou em sua prática e para a comunidade escolar, a professora faz as seguintes colocações:

B: teve algum impacto assim com a chegada desse documento Lições do Rio Grande na escola? Qual foi a impressão da escola em relação ao documento assim, o que a senhora achou?

A: olha eu acho... como eu te disse aquele dia, eu por exemplo eu já trabalhava nessa linha. Então para mim não era novidade, eu cheguei lá e disse assim, ah mas oh... intertextualidade, contextualização essas coisas, eu sempre trabalhei assim, então, justamente lá naquela época já era apregoado, já havia essa prerrogativa de trabalhar dessa maneira lá em noventa e dois, intertextualidade, gêneros literários e etc. Então não havia assim tanta novidade porque era muito parecido

B: e alguma mudança específica assim com relação a alguma proposta que o documento Lições do Rio Grande trouxe, aconteceu alguma mudança assim na escola até dos projetos pedagógicos?

A: olha a gente já vinha trabalhando com projetos pedagógicos sempre, a gente sempre trabalha com projetos. Então assim oh, não teve grandes novidades... Porque esses Lições do Rio Grande foi baseado nos PCNs E, tu sabe E? Então claro que segue aquela mesma linha, eles não trouxeram assim uma novidade estrondosa. Esse projeto apresentado pelo governo da Yeda para mim não teve novidade e aqui na escola a gente já trabalhava nessa linha

O trecho a cima nos revela que a trajetória de formação da professora a ajudou a estabelecer um olhar crítico acerca do documento Lições do Rio Grande, já que durante a sua formação ela teve acesso a várias diretrizes para o ensino de língua portuguesa, lançados pelo governo. Dessa forma, a sua visão em relação às propostas apresentadas pelo documento, para o ensino de gramática, não lhe trouxeram nenhuma contribuição diferente daquelas já apresentadas pelos projetos dos governos anteriores, ela enfatiza isso quando diz: “*Esse projeto apresentado pelo governo da Yeda para mim não teve novidade e aqui na escola a gente já trabalhava nessa linha*”. Essa fala nos permite identificar a opinião da professora a respeito do projeto, que parece ser de certa neutralidade, já que, na opinião dela, ele não trouxe nada de novo.

Esse trecho da entrevista nos sugere, também, que a comunidade escolar da qual a professora faz parte já possui uma intimidade com os documentos oficiais e com a aplicação de suas propostas. Isso fica claro quando a professora fala: “*olha a gente já vinha trabalhando com projetos pedagógicos sempre, a gente sempre trabalha com projetos . Então assim oh, não teve grandes novidades... Porque esses Lições do Rio Grande foi baseado nos PCNs E, tu sabe né?*”. Conforme a professora, os PCNs são

o principal documento utilizado na escola; é ele que norteia todos os projetos pedagógicos, inclusive a própria construção curricular. Vejamos a seguinte parte da entrevista que demonstra isso:

B: e me explica uma coisa assim... o currículo da escola, a construção do currículo para a língua portuguesa, como é que ele é construído, como é que ele é feito?

A: reunindo os professores, tendo como base os PCNs e... e nós elaboramos o currículo em cima dessa proposta. Todos os professores reunidos E... as vezes nós temos uma semana, mais ainda ii... quando nós fizemos esse projeto e, esse último, essa atualização, nós levamos muito tempo meses e meses sentando exaustivamente para elaborar esse novo projeto

B: então é construído um projeto?

A: com certeza, com todos os professores de todos os níveis, de ensino fundamental e médio, levando em consideração assim oh... o que vai se trabalhar no ensino fundamental, qual é a linha, para o ensino médio também seguir essa proposta

B: então não é aquela lista tradicional de conteúdos?

A: listagem de conteúdos? Não, não, não... é bem trabalhado, e bem e... a gente fica muito tempo trabalhando em cima disso

B: tu te reúne com os outros professores de língua portuguesa?

A: com certeza, nós temos vários encontros, porque eu adoro fazer essa coisa, assim, com outros colegas, a minha proposta é sempre... porque tem gente que não gosta E... gosta de fazer seu projeto sozinho, mas aqui a gente se reúne por disciplina, por área E, de estudo, e com os professores, por exemplo, do ensino médio, porque eu trabalho no médio e no fundamental E... então a gente se reúne e faz em parceria

Os PCNs são, pois, o documento que norteia as ações dessa comunidade escolar. Com base neles são construídos os projetos pedagógicos da escola. É possível que, essa proximidade e experiência com os PCNs tenha reforçado a posição de neutralidade da professora perante o documento Lições do Rio Grande (2009), já que a professora tem o conhecimento que o Lições do Rio Grande foi baseado nos PCNs, quando diz: “Então assim oh, não teve grandes novidades... Porque esses Lições do Rio Grande foi baseado nos PCNs E, tu sabe E?”. Todavia, é possível que essa semelhança entre as propostas apresentadas pelos PCNs e pelo Lições do Rio Grande (2009), tenham

colaborado para que a escola colocasse em prática as propostas do último documento, uma vez que, como vimos, a escola já estava adaptada a trabalhar com a elaboração de projetos. De acordo com a professora, houve a criação de um projeto que se baseou no documento Lições do Rio Grande (2009) que, segundo ela, foi desempenhado com êxito. Vejamos o trecho da entrevista em que a professora comenta isso:

A: [...] todo o nosso planejamento pedagógico foi em cima dos PCNs

B: e o Lições do Rio Grande como é que foi?

A: também, nós inclusive tivemos um projeto, nosso projeto foi apresentado lá, foi tão assim bem recebido aqui na escola toda a escola participou, e... foi assim, uma referência e, nós fizemos apresentação lá e eles usaram até como modelo para outras cidades e...

A: por exemplo, esse, Um olhar sobre Bagé, que foi muito legal, o ano passado, que nós fizemos que, assim, envolveu o trabalho de arte, de língua portuguesa, língua estrangeira, geografia, as exatas não, as exatas não estavam nesse momento. Nós fizemos assim oh... por exemplo, língua portuguesa, que eu posso te falar melhor, visando os duzentos anos de Bagé, eu trabalhei com eles o gênero crônica. Então nós pegamos assim oh... ahm... celebridades, personalidades ahm... históricas, populares. Então nós fizemos assim oh... uma pesquisa e eles selecionaram personalidades históricos e populares, então assim oh... eles fizeram um trabalho de pesquisa de campo sobre a vida dessas pessoas e depois eles reuniram isso e fizeram uma crônica. Nós fizemos, inclusive, blogs, na oitava série eles construíram blogs e publicaram essas crônicas, tinha assim oh... do jogador Branco, mãe Luciana, que é um nome de rua, que ninguém sabia, a minha aluna disse: a minha vó mora na rua Mãe Luciana, agora ela já sabe quem é mãe Luciana porque... por causa da minha pesquisa, por causa da minha crônica

A criação de projetos pedagógicos é uma proposta defendida pelo documento Lições do Rio Grande (2009) que, como vimos, é colocada em prática por essa comunidade escolar. Percebemos que o projeto construído nessa escola foi realizado de forma coletiva, com a participação de professores de todas as áreas. Segundo o documento Lições do Rio Grande (2009, p. 139):

O trabalho em educação linguística envolve trabalho conjunto, em equipe com outros educadores, não necessariamente com outros professores de língua, muito menos da mesma língua. Certamente, se queremos trabalhar em projetos e pensar em transversalidade, ou seja, se vamos atuar como educadores, em conjunto com colegas educadores, para propósitos de um projeto político-pedagógico conjunto da escola, da comunidade, vamos necessariamente ter que estar em contato e comerciar com esses colegas das outras áreas do saber e com os pais, que são também educadores.

É possível perceber, pelos relatos da professora, que o projeto elaborado pela escola seguiu as propostas de projeto sugeridas pelo documento Lições do Rio Grande (2009). Podemos perceber que o projeto possuiu um caráter interdisciplinar já que, participaram dele, professores de várias áreas. Outra característica importante do projeto elaborado pela escola, que vem ao encontro das propostas do Lições do Rio Grande, é a criação de um projeto que leve em consideração o contexto em que está inserido o aluno. Como vimos, o projeto foi elaborado com base na cidade dos alunos, no aniversário de 200 anos dessa cidade.

A proposta e objetivo do documento Lições do Rio Grande é que se criem, a cada ano, projetos “mais relacionados ao contexto da comunidade escolar e à atualidade, propostos pelos alunos em conjunto com professores de língua e de outras disciplinas” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 139), orientando o trabalho coletivo da escola a cada ano letivo que se inicia. Conforme o Lições do Rio Grande (2009, p. 139), “a pedagogia de projetos possibilita despertar nos aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, através de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo”. É nessa atmosfera de criação de projetos que se quer trabalhar as questões gramaticais. O trabalho com as questões de análise linguística são apresentadas pelo documento Lições do Rio Grande (2009) diretamente ligadas a esses projetos pedagógicos. Dessa forma, a gramática deixa de ser o centro das aulas de língua portuguesa para ser um instrumento de auxílio no momento da execução dos projetos pedagógicos, que contam, principalmente com a realização de leituras e produção textual.

Foi possível perceber, durante a entrevista, que a professora também compartilha dessa mesma visão sobre o ensino da gramática. Provavelmente, devido o seu contato e experiência com as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa, por sua constante participação em projetos pedagógicos propostos por esses documentos e,

também, pela sua história de formação. Ela também entende que a gramática como um instrumento de apoio. Vejamos o trecho da entrevista em que ela fala sobre isso:

A: como dizia a professora P, minha professora de ensino médio e graduação, é uma bengala, é uma bengala!

A: olha... a gramática ela é um instrumento que E ali à disposição, assim, como código, está ali para auxiliar, mas se tu não... o professor precisa dominar a gramática, ele precisa ter conhecimento da gramática, u... como é o nome dele? Marcos Bagno E? Ele tem conhecimento da gramática, ele conhece a gramática, mas o que que ele diz? O que que ele fala? Ele acha que o que não pode ser dado é a gramática pela gramática, a gramática pura. Como eu te disse, naquele trabalho de letramento que eu fiz, os envelopes que eu te mostrei, a gramática ela vem naturalmente, porque assim oh... professora essa palavra aqui ó, no texto, numa receita culinária, homogeneizar... então por exemplo, nas aulas de leitura, os alunos traziam textos, cada um trazia seu texto, e às vezes, uma questão lá, professora... o que quer dizer essa palavra? Qual a diferença de charge a cartum? Sei lá E... significado de palavras, é... ortografia de uma palavra, e na hora ali a gente dirimi a dúvida dele. Quer dizer, não era aquela gramática, a gramática não estava sendo dada ali naquela hora, mas ahm... estava sendo necessitado naquele momento aquela informação, então o professor de língua portuguesa ele tem que dominar, ele tem que ter o conhecimento pleno da gramática, mas ele tem que ter aquilo como um subsídio para ele, e não ele descarregar o gramatiquês para os alunos, a aula é de língua portuguesa, é uma visão holística, uma visão total da coisa e não apenas uma parte, a gramática ela é importante, mas ela é uma parte, não é o todo

Sobre o ensino da gramática em sala de aula, o Lições do Rio Grande (2009, p. 72) explica que:

o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados.

Dessa forma, os Referenciais (2009) reforçam que a aula de língua portuguesa deve estar centrada no estudo e análise do texto. Assim, conforme o documento, não há possibilidade de se discutir as questões atreladas ao repertório linguístico sem

estabelecer uma conexão dessas com o seu sentido e função dentro do texto. Segundo os Referenciais (2009, p. 72),

O ponto de partida da reflexão linguística é a contribuição do repertório para a construção de sentidos. O ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos.

Conforme Mendonça (2006), o surgimento das propostas inovadoras para o ensino de gramática, como a análise linguística, difundida pelos documentos oficiais, causa, geralmente, grandes conflitos de identidade nos professores, já que a maioria deles ainda constrói a sua imagem profissional com base nas práticas tradicionais de ensino de gramática. Como vimos, a professora com a qual realizamos a pesquisa, parece já ter superado essa fase de estranhamento ou adaptação a essas novas concepções de ensino. Através de seus relatos, percebemos que ela já entende e compartilha da mesma concepção de ensino de língua divulgada pelas diretrizes oficiais.

Assim, talvez, essa também seja uma explicação para a posição de neutralidade adotada pela professora perante as propostas do documento. Como vimos, ela sempre reforça em suas falas que o documento não trouxe nenhuma novidade, que os documentos anteriores já divulgavam e defendiam essas mesmas propostas para o ensino de gramática. Esse posicionamento da professora nos permite pensar que há uma coerência dos discursos produzidos no estado do Rio Grande do Sul em relação ao ensino de gramática, já que tal discurso não é mais entendido por essa professora como inovador, mas, sim, como concepção instaurada para o ensino de língua, que vem sendo desenvolvida há bastante tempo por sua comunidade escolar.

Como vimos, essa comunidade escolar trabalha coletivamente com base nas propostas apresentadas pelas diretrizes oficiais que lhes chegam. Quanto ao desenvolvimento da proposta do documento Lições do Rio Grande, não foi diferente. A escola seguiu as diretrizes do documento, elaborando os projetos pedagógicos, investindo no trabalho coletivo e interdisciplinar. Segundo a professora, a construção do currículo da escola faz parte de um trabalho minucioso, que conta com a colaboração e presença de todos os profissionais da escola, de todas as disciplinas e áreas, isso fica claro quando eu a questiono sobre a presença da listagem de conteúdos e ela me

responde enfaticamente: *“listagem de conteúdos? Não, não, não... é bem trabalhado, e bem E... a gente fica muito tempo trabalhando em cima disso”*. Então, percebemos que nessa comunidade escolar há um esforço, uma mobilização para que as propostas apresentadas pelas diretrizes oficiais sejam colocadas em prática. Percebemos que, pelo que nos diz a professora participante da pesquisa, a comunidade escolar trabalha de forma integrada. Isso fica claro na fala da professora, quando a questiono a respeito da criação de projetos, e ela responde: *“com certeza, com todos os professores de todos os níveis, de ensino fundamental e médio, levando em consideração assim oh... o que vai se trabalhar no ensino fundamental, qual é a linha, para o ensino médio também seguir essa proposta”*.

Dessa forma, percebemos a peculiaridade dessa comunidade escolar, que torna viável e possível o desenvolvimento das propostas sugeridas pelo Lições do Rio Grande (2009). Essa comunidade escolar possui uma visão ampliada de suas ações pedagógicas, a escola é pensada como um todo, uma unidade, o que permite que as práticas pedagógicas estabeleçam conexões umas com as outras, avançando de maneira uniforme durante os níveis de escolaridade. Isso fica bastante claro quando a professora explica, em uma de suas falas, que a linha adotada para se trabalhar no ensino fundamental deve ser a mesma adotada para o ensino médio. Essa lógica de trabalho, em que a comunidade é vista como um grande, facilita enormemente as ações desempenhadas em sala de aula pelo professor. Isso, porque, o professor não trabalha de forma isolada, ele está constantemente compartilhando suas práticas, amparado pela mesma visão pedagógica de ensino defendida por sua comunidade escolar.

4.2. A AULA

4.2.1. METODOLOGIA E OBJETIVO DA ANÁLISE DA AULA

O objetivo da análise da aula foi tentar compreender a relação que se estabelecia entre as práticas de ensino da gramática, desenvolvidas pela professora em aula, e as divulgadas e defendidas pelo documento Lições do Rio Grande. Dessa forma, o intuito era perceber, através da aula, de que forma a professora usava e interpretava as recomendações dessa diretriz oficial.

Assim, para a realização da análise da aula, foi utilizado o instrumento de filmagem. A filmagem foi realizada durante uma hora aula, que teve a duração de quarenta e cinco minutos, em uma turma de oitava série, com aproximadamente trinta e quatro alunos. A filmagem foi realizada pela própria pesquisadora. O propósito da filmagem era conseguir captar de forma ampla os fatos ocorridos na aula, por isso, a câmera foi colocada em um ponto estratégico da sala de aula, permanecendo no mesmo lugar até a finalização da aula.

A transcrição das falas da professora e dos alunos a partir dessa filmagem foi realizada conservando as suas marcas orais. Dessa forma, a fim de tornar mais clara essa transcrição, foram inseridos alguns sinais (ver anexo 3).

A filmagem da aula permitiu uma análise cuidadosa das práticas desenvolvidas pela professora. Esse instrumento permite que o pesquisador rememore e assista várias vezes a mesma aula, buscando os principais trechos e assistindo-os quantas vezes for necessário. Esse instrumento registrou informações importantes sobre a aula, através dele foi possível perceber a aplicabilidade e viabilidade do desenvolvimento das propostas do documento Lições do Rio Grande (2009) em sala de aula.

4.2.2. ANÁLISE DOS DADOS DA AULA

A seguir será mostrado um quadro que resume e organiza as principais ações realizadas pela professora durante a aula. Dessa forma, com base nas filmagens que foram feitas, buscamos apreender os principais momentos da aula partindo, primeiramente, do conteúdo desenvolvido e seu objetivo e, posteriormente, para as atividades e encaminhamentos feitos pela professora.

QUADRO RESUMO DA AULA

OBJETIVO DE ENSINO	OBJETIVO GERAL	MOMENTOS DA AULA	PRÁTICA PEDAGÓGICA	OBJETIVO (S) DA PRÁTICA
---------------------------	-----------------------	-------------------------	---------------------------	--------------------------------

Formação de palavras	Estudo dos sufixos e prefixos	1º momento	A professora lê o significado da palavra pneumoultracoscópica silicovulcanicoconiotico, encontrada na wikipedia, trabalhada na aula anterior.	Realizar a contextualização através da retomada dos assuntos tratados na aula anterior.
		2º momento	Formação de grupos de aproximadamente cinco pessoas. Após, distribuição de dicionários e folhinhas com prefixos e sufixos para os grupos.	pesquisar palavras com esses sufixos e prefixos no dicionário para uma futura produção textual.
		3º momento	A professora dá orientação individual para cada grupo.	Explicar o significado dos afixos distribuídos para cada grupo.

Como é possível perceber através desse quadro, a aula, que foi filmada e observada, realizou-se através de três momentos principais e teve como conteúdo central a formação de palavras. No primeiro momento, então, houve a recapitulação da aula anterior. Conforme a professora, na aula anterior eles haviam lido um texto a respeito do vulcão chileno, e ela havia comentado a respeito da maior palavra da língua portuguesa, publicada no dicionário HOUAISS. Vejamos o trecho da aula que demonstra isso:

A: gente! Bom, nós já havíamos começado esse conteúdo, nós lemos o texto sobre e vulcão chileno, lembram? Na terça-feira?

B: sim, sim!

A: nós vimos que o dicionário HOUAISS publicou a maior palavra da língua portuguesa, vamos dizer?

B: pneumoultracoscópicasilicovulcanoconiotico!

Posteriormente, a professora questiona os alunos a respeito do motivo dela ter trazido aquela palavra para trabalhar em aula com eles. Os alunos parecem ficar meio confusos com a pergunta da professora, alguns respondem: “por que é grande?”. Após a resposta dos alunos, a professora começa a ler uma informação que encontrou no site da Wikipédia a respeito da palavra, dando prosseguimento à aula, vejamos:

A: Essa... olha o que eu encontrei sobre ela aqui... ouçam aqui, olha o que eu encontrei a respeito dela na Wikipédia, ouçam! Essa palavra é uma palavra fictícia, o que é uma palavra fictícia?

B: foi inventada

A: Que foi inventada, que significa uma doença pulmonar causada pela inalação de pó de sílica muito fina, que causa inflamação nos pulmões, essa condição médica descrita, essa definição é normalmente chamada de silicose. Bom, nós vimos ontem que, silício está presente aonde?

N: nas cinzas do vulcão

A: no magma, nas cinzas vulcânicas

A: e porque que a gente estava falando nessa palavra, por quê?

N: porque o vulcão Chileno entrou em erupção

A: isso, o vulcão lá do Chile está em erupção, e está atrapalhando o...

N: tráfego aéreo

A: isso, o tráfego aéreo. Está também prejudicando plantações

Como percebemos, a professora continua recapitulando as informações adquiridas na aula passada, acerca do vulcão e da palavra *pneumoultracoscópica silicovulcanoconiotica*. Até essa parte da aula é possível perceber o movimento de contextualização realizada pela professora para trabalhar com essa palavra e, obviamente, com o processo de formação de palavras. Como vimos, a professora trouxe para a aula um texto sobre o vulcão chileno, realizou a leitura desse texto e discutiu-o com os alunos, explicando as repercussões da erupção do vulcão no país e etc. Na aula analisada, então, ela recapitulou as discussões da aula anterior e, só

depois, começou a falar sobre a maior palavra da língua portuguesa. A forma como a professora planejou as aulas coloca em contexto o trabalho com a palavra *pneumoultracoscopicacilicovulcanoconiotico*, abrindo espaço para trabalhar com as questões de morfologia que serão abordadas na sequência da aula. A estrutura dessas aulas faz com que o conteúdo de morfologia tenha lógica e motivação para os alunos, uma vez que a palavra que gerou a discussão a cerca da formação de palavras foi percebida no texto discutido em aula.

A aprendizagem em contexto é uma das prerrogativas defendidas pelo documento Lições do Rio Grande (2009). Segundo o documento,

Para que o conhecimento constitua competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, a seu mundo imediato, ao mundo remoto que a comunicação tornou próximo ou ao mundo virtual cujos avatares têm existência real para quem participa de sua lógica (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 22).

Como vimos, as discussões realizadas na aula e as informações trazidas não faziam parte do contexto imediato dos alunos daquela turma. As notícias a cerca do vulcão chileno e as suas repercussões para o país do Chile, provavelmente, chegaram à professora através de algum meio de comunicação como televisão, internet etc. A professora nessa aula repassou a informação e discutiu com os alunos sobre a situação, colocando-os a par das notícias e assuntos atuais. Segundo o Lições do Rio Grande (2009), a contextualização das aulas não precisa se limitar ao contexto imediato dos alunos, “partir do que é próximo significativo e presente no mundo do aluno é apenas uma estratégia” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 23). Conforme o documento,

Seu propósito final é propiciar apropriação daquilo que, mesmo sendo longínquo, sistemático e planetário, também é intelectual e emocionalmente significativo. A contextualização, portanto, não elimina, ao contrário, requer um fechamento pela sistematização e pela abstração. Não queremos cidadãos aprisionados em seu mundo cultural e afetivo próximo, queremos cidadãos do mundo no sentido mais generoso dessa expressão (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 23).

Assim, o Lições do Rio Grande (2009, p. 23) explica que “organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o

conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou a fatos que o cercam e lhe fazem sentido”.

No segundo momento, dando continuidade à aula, a professora pede para que os alunos formem grupos para realizar um trabalho que irá envolver questões morfológicas. Vejamos o trecho da aula que demonstra isso:

A: muito bem! Bom, gente, hoje dando continuidade a isso, nós vamos fazer um trabalho, tá? Quero que vocês formem grupos de quatro pessoas. (professora distribui alguns papeizinhos para os grupos)

A: bom, gente olha aqui oh, ouçam aqui. As palavras em uma língua elas se formam através de vários processos, por exemplo, elas se derivam de outras palavras que já existem ou, também, porque elas se compõem de radicais de prefixos de sufixos, tá? O que que eu entreguei para vocês aí, eu entreguei alguns prefixos, alguns sufixos, alguns elementos que compõem tipo ultra, mega. Agora eu vou pedir para vocês procurarem no dicionário palavras que tenham esses prefixos e esses sufixos, tá? (professora sai da sala para pedir os dicionários)

Como vimos, ela divide a turma em grupos e, depois, distribui a eles alguns prefixos e sufixos, que não estão identificados como tais. Posteriormente, ela pede para que os próprios alunos procurem palavras que contenham aqueles morfemas no dicionário. O objetivo da professora era que os alunos pesquisassem o maior número de palavras possíveis, pois elas seriam usadas em um próximo trabalho de produção textual. Como é possível perceber, a atividade realizada pela professora para trabalhar questões morfológicas com os alunos não segue o método tradicional. Geralmente, os exercícios sobre morfologia são basicamente de identificação de morfemas, passa-se uma lista de palavras no quadro para que os alunos identifiquem os sufixos e prefixos. Nesse exercício elaborado pela professora, o processo é diferente. O intuito final dessa aula não recai sobre a classificação de elementos, mas, sim, na ampliação de vocabulário para a construção de textos de gêneros já trabalhados anteriormente com os alunos como slogan, música e poema.

Dessa forma, como é possível perceber, a professora, através dos encaminhamentos que dá durante a atividade, realiza uma inovação na forma de desenvolver o conteúdo relativo à morfologia. Todavia, ela não rompe totalmente com as práticas convencionais, pois ela se vale da nomenclatura gramatical (sufixos, prefixos) para construir e explicar a sua atividade de análise linguística. A respeito

disso, Geraldi (1984) explica que a análise linguística também é possível de ser realizada, estando associada a questões da gramática tradicional. Essa alternativa, proposta pelo autor reforça a ideia de que a inovação pode, sim, estar atrelada a práticas rotineiras de sala de aula, não estabelecendo uma ruptura total com estas (DORNELLES, 2007).

A respeito da ampliação do vocabulário, outro objetivo da atividade realizada pela professora, o Lições do Rio Grande (2009) explica que essa é uma prática que foi esquecida devido à grande atenção dada aos exercícios de memorização de classes e funções gramaticais. Segundo o documento, “é fundamental qualificar o estudo do vocabulário durante os momentos de reflexão linguística ligados à leitura de textos orais e escritos e durante a produção de textos orais e escritos” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 79). Uma das orientações dadas pelos Lições do Rio Grande (2009) é que o professor, durante as aulas, estimule os alunos a elaborar a escolha vocabular em seus textos escritos para que ele consiga alcançar uma maior expressividade. Como vimos, o intuito da professora ao realizar uma atividade de consulta ao dicionário era construir com os alunos um aparato vocabular que iria servir para a construção de textos de gêneros já conhecidos pelos alunos.

Conforme o Lições do rio Grande (2009), esses materiais devem ser usados pelos alunos durante as aulas, devem estar à disposição deles para consulta, pois são “indispensáveis para um usuário versátil da língua” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 72). Segundo o documento, o professor deve solicitar frequentemente que o aluno faça consultas a esses materiais. Todavia, a orientação do documento é para que esses materiais sejam consultados em casos de uso concreto da língua, ou seja, quando houver um conjunto de problemas impostos pelo uso da língua em casos de leitura e produção textual. O documento explica que o dicionário serve para sanar a dúvida dos alunos quando esses, durante a prática de leitura, encontram uma palavra que desconhecem o significado ou, também, em casos de produção textual, em que o aluno durante a escrita recorre ao dicionário para buscar nele palavras que enriqueçam o seu vocabulário.

Como vimos, o uso do dicionário é sempre citado no Lições do Rio Grande (2009) como parte de um processo já em andamento, ele é sempre utilizado após o aluno ter iniciado sua leitura ou produção textual. Na aula da professora o processo foi inverso, embora o dicionário tenha sido utilizado para construir um possível aparato

vocabular, a produção ainda não havia começado. Dessa forma, não havia nenhum problema concreto de uso da língua imposto aos alunos. Entretanto, a professora utilizou o dicionário como recurso para tornar a aula de morfologia mais dinâmica e significativa, já que os alunos deveriam realizar consultas a ele. Portanto, percebemos que a professora reinventa a atividade sugerida pelo Lições do Rio Grande (2009) com o uso do dicionário, ela vislumbra novas possibilidades de atividades a partir desse material e as coloca em prática na sua aula. Em minha opinião, essa alternativa encontrada pela professora para trabalhar as questões morfológicas foi muito positiva, pois além de ter como foco a produção textual, as palavras que foram pesquisadas previamente pelos alunos nos dicionários aguçaram suas criatividade para a construção de seus textos.

No terceiro momento da aula, após organizar a turma em grupos, a professora passa em cada um dos grupos, dando algumas orientações para a execução do trabalho e, também, explicações importantes acerca da matéria. Vejamos a seguir as orientações que a professora dá a dois grupos:

*A: (orientação no grupo 1). **Ite**, o que é o **ite**?*

N: inflamação de...

A: isso!

*A: O que é **ite** então?*

N: conjuntivite!

*A: então, exprime a noção de **inflamação***

*A: (orientação no grupo 2). Olha aqui oh, isso aqui é só uma ideia. O **eiro** e a **eira** é só uma ideia. O que é **eiro** e **eira**? (professora lê para os alunos a definição que está no dicionário e, posteriormente dá uma nova explicação) uma ocupação (professora é interrompida por um aluno de outro grupo e, após, dá alguns exemplos de palavras com esse sufixo) olha aqui oh, árvore ou arbusto, laranjeira (a professora dá outro exemplo que não foi possível entender). O que que é **mega**, o que significa mega? (professora mostra a resposta para o aluno no papel em que distribuiu, após, a professora faz outra pergunta para o aluno) mas também pode ser? (ela mostra novamente a resposta no papel para o aluno). Tem esse sentido aqui oh, também, (mostra a folha para o aluno) depois nós vamos fazer um trabalho sobre isso. (a professora continua dando explicação sobre os demais afixos) **Mega**... sabe assim oh,*

tipo megapoluição. Tipo, o show do Luan Santana foi uma megaprodução ou, então, um megaevento.

Podemos perceber, então, com a continuação da aula, que a professora realmente desenvolve um trabalho diferenciado no tratamento das questões morfológicas. Como vimos, ao passar nos grupos a professora explica para os alunos o significado dos morfemas distribuídos a eles. Essa prática adotada pela professora é de extrema importância no trabalho com formação de palavras, pois trata questões de significação, ajudando o aluno a compreender melhor o sentido das palavras que contém tais morfemas. É possível, assim, perceber o movimento realizado pela professora, que desloca o foco da aula de morfologia, antes centrado na classificação e identificação de morfemas, para a significação e ampliação vocabular, realizando, dessa forma, a análise linguística. Assim, a forma como a professora tratou as questões gramaticais em sua aula vai ao encontro das orientações do Lições do Rio Grande (2009) que diz que:

A prioridade não está em saber classificar os elementos da gramática, mas saber usá-los refletidamente. Portanto, é preciso saber refletir sobre seu uso, ao invés de memorizar a nomenclatura e sua respectiva lista de exemplos para encontrá-los depois e identificá-los em exercícios estruturais (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 74).

É possível perceber que a concepção de ensino de língua portuguesa defendida no documento Lições do Rio Grande (2009) é compartilhada pela professora. Os exercícios gramaticais não recaem nas classificações e identificações, muito pelo contrário, o que vimos foi a professora trabalhando as questões morfológicas aliadas à construção de vocabulário dos alunos, para posteriores construções de texto.

Segundo conversa realizada com a professora, nas aulas seguintes, após a atividade de pesquisa nos dicionários, os alunos realizaram diversas produções textuais, de gêneros variados como poema, música, slogan. Conforme a professora, esses gêneros foram trabalhados durante o segundo trimestre do ano letivo. Dessa forma, a aula que analisamos é parte de um processo, não foi criada de forma aleatória, o intuito final era que os alunos colocassem em prática o que haviam aprendido, realizando produções textuais com base nos gêneros ensinados anteriormente pela professora. Vejamos a

seguir algumas produções dos alunos que foram o resultado da aula de morfologia analisada nessa pesquisa:

PRODUÇÃO 1:

SLOGAN:

SE VOCÊ PRECISA DE RAPAZES ULTRA-FORTES, ULTRA-CORAJOSOS E ULTRA-BONITOS, POR FAVOR, COMPAREÇA NA LOJA AO LADO!

PRODUÇÃO 2:

POEMA:

**FUI ULTRAJADO,
DESAFIADO A NÃO TE AMAR,
SE FIZER UM ULTRASOM NO MEU CORAÇÃO VERÁS
QUE POR TI ELE BATERÁ!**

PRODUÇÃO 3:

POEMA:

**ÉRAMOS SOLTEIRAS, SEM EIRA NEM BEIRA, NUNCA FIZEMOS NENHUMA BESTEIRA,
HÁ NÃO SERMOS MARIA CHUTEIRA, QUE DA VIDA ÉRAMOS FESTEIRAS,
TOMANDO CADA BORRACHEIRA,
UMA ERA OLIVEIRA, A OUTRA FERREIRA, E DUAS SILVEIRAS,
ÉRAMOS GUERREIRAS,
CORRENDO ATRÁS DOS SOLTEIROS, PENAMOS A VIDA INTEIRA,
MAS HOJE SOMOS CASEIRAS, FAZENDO TODOS OS DIAS A FEIRA,
LIMPANDO A SUJEIRA E ENFEITANDO A CASA INTEIRA.**

**SEJA COMO DEUS QUEIRA,
EM UMA VIDA CORRIQUEIRA,
POR UMA FELICIDADE PASSAGEIRA.**

Como é possível perceber, os alunos utilizaram em suas produções textuais palavras com os sufixos e prefixos que foram trabalhados pela professora em aula como *ultra, mega, eira* etc. Dessa forma, comprovamos, pois, que a atividade da professora realmente teve uma continuidade e alinhamento com as propostas do documento Lições do Rio Grande (2009), uma vez que a finalidade da atividade era a produção textual.

Todavia, após termos uma visão geral do trabalho realizado pela professora, percebemos que as prescrições e orientações do documento não são seguidas a risca por ela. Segundo SOUZA-e-SILVA (2004), há sempre uma diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado: “a atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 7). Outro motivo pelo qual muitas vezes o trabalho prescrito se difere do trabalho realizado, apontado pelas autoras, é porque as atividades visam uma eficácia em contexto, o que necessita de uma reelaboração do que é preciso ser feito em uma determinada situação. Em suma, as autoras explicam que “as ações dos professores não se restringem apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriarem-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.13).

Como vimos na aula analisada, a professora se vale de algumas recomendações e, também, com base nestas cria novas atividades, não previstas pelo documento. Dessa forma, podemos ver que ela é um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Essa é a perspectiva de ensino apontada por Souza-e-Silva (2004), em que o professor é encarado como um sujeito ativo. Ele não é um mero reprodutor das prescrições dos documentos oficiais, mas, sim, um ser crítico capaz de analisar, adaptar e modificar as propostas dos documentos conforme sua necessidade e contexto. Essa visão coloca o professor como o gestor das práticas de ensino/aprendizagem, valorizando seu conhecimento e fazer pedagógico a partir do momento em que o foco não recai nas prescrições, mas, sim, na capacidade do professor em utilizá-las de forma adequada e

significativa. Dessa forma, o professor usa as prescrições não como regra, mas como subsídio para suas práticas.

5. CONCLUSÃO

O objetivo da realização desta pesquisa foi tentar entender de que forma as orientações e propostas do documento Lições do Rio Grande (2009) contribuem para o desenvolvimento de práticas inovadoras relativas ao ensino de gramática em sala de aula. Pois, o ensino de gramática ainda é um assunto polêmico e delicado para os professores de língua portuguesa. Outro motivo importante para realização da pesquisa é o grande número de diretrizes oficiais produzidas em nosso país que tentam dar um direcionamento para esse ainda complexo assunto: o ensino da gramática. Dessa forma, constatou-se que era de suma importância analisar a proposta oficial para o ensino de gramática elaborada em nosso estado, Rio Grande do Sul, para tentar vislumbrar sua aplicabilidade e viabilidade.

Assim, depois de cumprida as duas etapas da pesquisa (filmagem de uma aula e entrevista com a professora) se percebeu a peculiaridade da comunidade escolar em que estava sendo realizada a pesquisa. Como vimos durante a análise da entrevista com, a comunidade escolar da qual ela faz parte leva em consideração as orientações das diretrizes oficiais que lhes chegam, tentando sempre executar suas propostas através de projetos pedagógicos, que são realizados de forma interdisciplinar por todos os níveis de ensino. Segundo relatos da professora durante a entrevista, cada nível de ensino é pensado e articulado levando em consideração o próximo nível.

O engajamento dessa comunidade escolar para com as propostas das diretrizes oficiais é o que a torna diferenciada. A escola em questão abrange todos os níveis da educação básica, desde a pré-escola até o ensino médio. Assim, o trabalho realizado na escola, com base nos documentos oficiais, perpassa todos os níveis, tornando-a um organismo interdependente, com ações pedagógicas que fluem e evoluem de maneira interdependente, integrada. Essa característica construída pela escola faz com que o professor não trabalhe de maneira isolada, mas, sim, de forma cooperativa, uma vez que seus colegas compartilham da mesma concepção de ensino, defendida pelas diretrizes, construindo atividades e projetos que possuem uma mesma orientação pedagógica.

Foi possível perceber, então, que o fato da comunidade escolar compartilhar entre si das mesmas propostas pedagógicas ajudou sobremaneira o desempenho das atividades relativas ao ensino de gramática realizadas em aula pela professora. Foi

possível perceber que a professora sentia-se segura no momento de desenvolver suas atividades, já que não precisava seguir nenhuma listagem de conteúdos, nem prestar conta do cumprimento desta, uma vez que a gramática é ensinada através dos projetos pedagógicos interdisciplinares. Esse fato é o que dá margem e segurança para que a professora inove e reinvente sua prática em sala de aula, como aconteceu durante o ensino de morfologia, na aula em que analisamos. As questões morfológicas foram trabalhadas de forma bem diferenciada da convencional, sem lista de classificação nem exercícios de identificação, mas, sim, de pesquisa, com um resultado que recaiu na produção textual.

Dessa forma, acreditamos que seja importante realizar estudos acerca da influência e importância da comunidade escolar para a realização das propostas sugeridas pelos documentos oficiais. Já que neste trabalho foi possível concluir que a comunidade escolar foi um dos grandes colaboradores, que impulsionou e permitiu o desenvolvimento de tais propostas.

A pesquisa nos possibilitou perceber também que a professora é um sujeito ativo, que usa as prescrições do Lições do Rio Grande (2009) como base e suporte para suas atividades em sala de aula, não como regra. Isso ficou claro na forma como a professora estruturou a sua aula e, também, no uso do dicionário que serviu como fonte de pesquisa para a construção de um aparato vocabular, diferindo-se das propostas indicadas no documento. Além de se mostrar um sujeito ativo, a professora também demonstrou ser um sujeito crítico com relação às prescrições, já que consegue perceber as semelhanças dos discursos e propostas dos documentos oficiais, chegando à conclusão que o documento não causou nenhum impacto em sua prática em sala de aula.

Entretanto a aula da professora demonstra a sua concepção de ensino, baseado na leitura, produção textual e análise linguística, que vai ao encontro da proposta do documento Lições do Rio Grande (2009). Assim, podemos concluir que o que exerceu influência sobre a aula da professora foi a política educacional do estado do Rio Grande do Sul como um todo, não apenas as propostas do Lições do Rio Grande (2009). A experiência dessa professora nos mostra que há uma coerência entre os discursos oficiais produzidos em nosso estado, além de revelar que esses discursos são viáveis e aplicáveis em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AMIGUES, R (2004). **Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino**. São Paulo: Fapesp.

ANGELO, Graziela Lucci de. **O que dizem alguns documentos oficiais sobre o ensino tradicional de língua portuguesa**. Santa Maria (RS), 2010.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2006.

BAGNO, Marcos. **Tarefas da Educação Linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BAZARIM, Milene. **Metodologia de Pesquisa Aplicada ao Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Unicamp. Disponível em: www.filologia.org.br/xiicnfl/textos-completos

DORNELLES, Clara Zeni Camargo. **A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino**. 2008. Tese (Doutorado em Língua Materna), Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2008.

FERNANDES, Adriana. **A constituição do ensino de língua portuguesa na trilha de documentos oficiais do Rio Grande do Sul: conhecimentos e perspectivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2011.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português In: GERALDI, J. W.(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, pp. 59-79.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna – Volume I. Rio Grande do sul, 2009.

SIGNORINI, I (no prelo a). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.*

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. **O ensino como trabalho.** In: MACHADO, A.R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** EDUEL, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

7. ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA

ROTEIRO ENTREVISTA

Sobre a história de formação da professora

- a) Em qual a instituição de ensino a senhora conclui a sua graduação? Em que ano?
- b) Como era abordado o ensino de gramática nesta época? Quais eram as estratégias pedagógicas adotadas para o ensino da gramática na escola?
- c) A senhora realizou alguma especialização? Qual? Em que ano? Em que instituição?
- d) A senhora teve acesso a formação continuada? Quais os cursos que a senhora realizou?
- e) Qual a sua opinião com relação a esses cursos? Ajudou a melhorar suas práticas pedagógicas em sala de aula? Por quê?
- f) Quais os documentos oficiais sobre ensino de língua portuguesa, além do Lições do Rio Grande, a senhora leu?

Sobre a divulgação e estudo do documento na escola

- a) De que forma você teve acesso ao documento Lições do Rio Grande?
- b) Foi realizada a divulgação do documento em sua escola?
- c) Foi realizado o estudo do documento em sua escola? De que forma?
- d) Qual foi a sua impressão em relação à recepção do documento pela escola? Houve engajamento e aceitação da comunidade escolar?
- e) Foram realizadas mudanças na escola após o surgimento deste documento? Quais? Por quê?
- f) Em sua opinião, as propostas do documento surtiram efeito positivo para o estudo de língua na escola? Por quê?

Sobre as práticas e percepções da professora após contato com o documento

- a) Qual foi a sua reação após o contato com o documento Lições do Rio Grande? Qual foi o seu sentimento perante as propostas apresentadas?
- b) Qual foi o impacto que o documento causou em sua prática pedagógica?
- c) A leitura do documento teve alguma influência na forma como você pensa e ensina a gramática?
 - a. Quais as principais mudanças a senhora acredita terem ocorrido em relação ao estudo da gramática em suas aulas?
 - b. Quais tipos de atividades fazem parte, hoje, de suas aulas de gramática que antes não faziam?
 - c. Na sua opinião, qual é a função da gramática nas aulas de língua portuguesa?
- d) O que a senhora pensa ser um ensino ideal de língua materna, hoje? O que deve ser ensinado aos alunos? Quais as principais aprendizagens que eles devem adquirir? O que é essencial?

ANEXO 2

QUADRO COM O SIGNIFICADO DOS SINAIS INSERIDOS NA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

SINAL	SIGNIFICADO
()	Quando o pesquisador explica uma situação que ocorreu durante a filmagem.
...	Quando há o prolongamento da última sílaba ou vogal de uma palavra ou quando há uma pausa prolongada no período de fala.
[...]	Quando é ocultado algum trecho de fala por não ser relevante para o contexto imediato da análise.
Letra "A"	Quando a professora fala.
Letra "B"	Quando a entrevistadora fala.

ANEXO 3

QUADRO COM O SIGNIFICADO DOS SINAIS INSERIDOS NA TRANSCRIÇÃO DA FILMAGEM DA AULA

SINAL	SIGNIFICADO
()	Quando o pesquisador explica uma situação que ocorreu durante a filmagem.
...	Quando há o prolongamento da última sílaba ou vogal de uma palavra ou quando há uma pausa prolongada no período de fala.
[...]	Quando é ocultado algum trecho de fala por não ser relevante para o contexto imediato da análise.
Letra "A"	Quando a professora fala.
Letra "B"	Quando um grupo de alunos fala.
Letra "N"	Quando apenas um aluno fala.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DAS FILMAGENS DA AULA

ANEXO 5

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PUBLICAÇÃO NA BIBLIOTECA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO NAS BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Na qualidade de titular dos direitos de autor do trabalho, de acordo com a Lei nº 9610/98, eu Daren Chaves Severo, estado civil solteiro, de nacionalidade brasileira, portador do CPF nº 02772950-19, área de concentração em Lo Aplicado, com defesa realizada em 11 de Janeiro de 2012, autorizo a Universidade Federal do Pampa, a disponibilizar o meu trabalho final de Letras Portuguesas intitulado "As Acentuações para o Ensino de Gramática Apresentadas no Documento das Letras do Rio Grande e sua Relação com as Idéias Inovadoras Realizadas em Aula" para fins de leitura, impressão ou Download, a título de divulgação da produção, a partir dessa data, sem qualquer ônus para a UNIPAMPA.

Ru Bage, 03 de fevereiro de 2012

Daren Chaves Severo

(Assinatura do Aluno)

Informação de acesso ao documento

Liberação para publicação: Total () Parcial

Em caso de publicação parcial, especifique o(s) arquivo(s) restrito(s):
Arquivo(s) / Capítulo(s): _____

Em caso de restrição, indique o período: _____

Dados Complementares:

Nome do orientador: Valério Normelles

CPF: 74008706020

Membro da Banca: Cardino Fiermondes

CPF: 005006500-98

Membro da Banca: Valério Brasil Tralq

CPF: 940785800-68

