

MARILIA DE MELO COSTA

AUTONOMIA DO ALUNO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem



MARILIA DE MELO COSTA

AUTONOMIA DO ALUNO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Dra. Letícia Marcondes Rezende.

Araraquara - SP
2012

Costa, Marilia de Melo

Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa:
uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem /
Marilia de Melo Costa. – 2012

205 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

1. Linguagem. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino.
I. Título.

MARILIA DE MELO COSTA

**AUTONOMIA DO ALUNO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma proposta de atividade articulando línguas e linguagem**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Dra. Letícia Marcondes Rezende.

Data de aprovação: 24/09/2012

Membros componentes da Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Profa Dra. Letícia Marcondes Rezende

Membro Titular: Profa Dra Marília Blundi Onofre

Membro Titular: Profa Dra Mari Isabel de Moura Brito

Membro Titular: Prof Dr Odair Luiz Nadin da Silva

Membro Titular: Prof Dr Juscelino Pernambuco

Araraquara - SP
2012

Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes como o javali.

Carlos Drummond de Andrade

spring is coming

Agradecimentos

À minha orientadora Letícia Marcondes Rezende, pela oportunidade que ela me proporcionou.
Obrigada, professora.

À minha mãe, estrela maior da minha vida.
À minha família, apoio importante e fundamental.

Ao meu companheiro de jornada, Camilo, pelo apoio nas horas difíceis (ou seja, todas).

Aos meus amigos, que eu fui abandonando nessa jornada. Vou voltar, sei que ainda vou voltar.

Ao programa de pós da Unesp (Fclar). O programa é excepcional.

Aos professores da Unesp. Cada um trouxe informações preciosíssimas à minha vida.

A todos aqueles que me ajudaram nesta jornada e eu não consigo agradecer pessoalmente.

Um agradecimento especial à minha amiga Natália, que me acalmava nas horas de turbulência.

Por fim, ao meu amigo Júlio, que nunca desistiu de mim.

Sumário

Resumo.....	10
Abstract.....	11
Introdução.....	12
1 Autonomia, que objeto é esse?.....	15
1.1 Uma breve perspectiva histórica.....	15
1.2 A necessidade de interação.....	23
1.2.1 E na escola, como são os papéis?.....	26
1.3 Uma prática que fomente a autonomia.....	30
1.4 Autonomia na sala de aula de Língua Portuguesa.....	33
1.4.1 Concepções de Linguagem.....	34
1.4.2 Um pouco sobre Estilo.....	36
1.4.3 Sobre Criatividade.....	42
1.4.4 A construção da identidade por meio das línguas.....	46
1.4.5 A autonomia.....	47
1.4.6 Autonomia e Língua Portuguesa.....	51
1.5 Uma proposta aplicada.....	52
2 Autonomia no ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva	56
2.1 O ensino de Língua antes dos PCN.....	56
2.2 Problemas no Ensino de Língua Portuguesa.....	61
2.3 Os órgãos Internacionais.....	63
2.4 Os Documentos Oficiais Brasileiros.....	65
2.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	65
2.4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).....	67
2.4.3 O que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	71
2.4.4 Um currículo básico comum voltado às competências básicas.....	77
2.4.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o EM: a área de Linguagens e Suas Tecnologias.....	80
2.4.6 E para a Língua Portuguesa.....	83
2.4.7 Os PCN+.....	87
2.4.8 Conteúdos Básicos Comuns – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.....	91
2.5 A autonomia na sala de aula.....	98
2.6 Como anda o ensino de Língua Portuguesa.....	100

2.7 A mudança da escola realmente chegou à escola?	102
2.8 Considerações Finais.....	103
3 Em busca do equilíbrio: a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas.....	105
3.1 A abordagem dinâmica dos fatos da Língua.....	106
3.2 Atividade de representação.....	108
3.3 A representação.....	109
3.4 A referenciação.....	110
3.5 A regulação.....	110
3.6 O conceito de noção.....	111
3.7 As relações na construção de um enunciado: primitiva, predicativa e enunciativa.....	113
3.8 Operações Predicativas.....	115
3.9 Operações de Orientação.....	117
3.10 Operações de Determinação.....	118
3.11 As modalidades.....	119
3.12 O aspecto.....	120
3.13 O tipo e o atrator.....	120
3.13 O funcionamento Denso-Discreto-Compacto.....	121
3.13.1 Discreto.....	121
3.13.2 Denso.....	122
3.13.3 Compacto.....	123
3.14 A seleção da pesquisa.....	123
3.15 Análise dos exemplos coletados segundo a gramática tradicional.....	128
3.16 Análise dos exemplos coletados segundo a TOPE.....	131

3.17 Comparando as duas análises.....	136
4 E na sala de aula.....	138
4.1 Contextualizando a ação.....	140
4.2 As atividades propostas.....	142
4.2.1 As atividades do material didático.....	142
4.2.2 Os problemas do exercícios apresentados.....	143
4.2.3 Nossa proposta de atividade.....	145
Conclusão.....	157
REFERÊNCIAS	159
Anexos.....	163

Resumo

Este trabalho pretende discutir a autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa a partir da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Para tanto, investigamos rapidamente a definição desse construto desde seu primeiro conceito nos anos 80, passando pela mudança de perspectiva – de autonomia ser o ensino sem a ajuda do professor para ser o ensino colaborativo, construído pelos alunos e pelo professor em conjunto – até a definição de autonomia por nós dentro de uma abordagem mais enunciativa. Na verdade, não chegamos a definir precisamente o que seria a autonomia, mas indicamos práticas que acreditamos que levam o sujeito a se tornar mais autônomo. Investigamos os documentos oficiais sobre educação no Brasil a fim de verificar o que eles trazem a respeito de autonomia. Nesses documentos, ela é vista como um objetivo do ensino básico (fundamental e médio) e uma necessidade para a vida. Propomos, então, uma prática que tenha a autonomia como objetivo, além, claro, do trabalho com a língua portuguesa. Essa prática engloba tanto uma análise baseada na teoria de Culioli (TOPE), quanto análises da gramática tradicional normativa, que é a atividade central desenvolvida do material dos alunos. Descobrimos que os alunos sentem dificuldade de lidar com atividades analíticas e reflexivas sobre a língua, até mesmo os que são considerados bons alunos.

Palavras-Chave: Ensino, Aprendizagem, Autonomia, Prática de sala de aula, Linguagem, Línguas, Indeterminação da Linguagem.

Abstract

This work aims to discuss student's autonomy in the classroom from the point of view of the Theory of Predicative and Enunciative Operations, by Antoine Culioli. For this, we briefly investigate the definition of autonomy from the 80s till now – in this period, a change in the definition has occurred and autonomy, which was defined as learning happening without teacher to learning happening in a collaborative way, with teachers and students helping one another to learning take place. In our view, autonomy is inside the field enunciation studies. Actually, we do not define autonomy, but we point out ways that we believe help the subject to become more autonomous. We investigate Brazilian official documents about Education to verify what they bring about autonomy. In these documents, it is seen as a goal of basic education (Elementary and High School) and as a necessity to the whole life of a person. We propose, then, some teaching practice which fosters autonomy besides the work with Portuguese Language, of course. This practice was analysed based both on Culioli's theory and on traditional grammar, which is the main activity in the students' material. After all this we discovered that the students have a little difficulty to deal with analytical activities, even the best students.

Key Words: Teaching, Learning, Autonomy, Classroom Practice, Language, Languages, Language Indetermination.

Introdução

Como professora de Língua Portuguesa em escolas de nível fundamental e médio, sempre procuramos discutir a relação que se estabelece, em sala de aula, de assimetria de poder, bem como discutir formas de “empoderamento” do aluno a fim de que a aprendizagem aconteça de modo mais completo a ele. Uma de nossas primeiras pesquisas nesse intento foi realizada a fim de demonstrar como os alunos se organizavam quando se propunha a eles uma prática de intervenção que permitia voz e espaço para a construção/propagação da identidade de cada um. Para chegar a este presente trabalho, precisamos partir de um percurso de discussões sobre a autonomia do aluno, conceito que é usado fundamentalmente de forma política nos documentos oficiais e política/didática quando se trata de ensino de línguas estrangeiras. No ensino de língua portuguesa, contudo, ainda é pouco discutido, mesmo que indicado nos documentos oficiais do País.

Em um momento anterior de pesquisa, em nossa dissertação de mestrado, propomos uma intervenção para fomentar a autonomia dos alunos. Como resultado, observamos que dois níveis de autonomia (definida como uma capacidade de controlar o próprio processo de aprendizagem, observada em três níveis: i- sobre o gerenciamento desse processo; ii- sobre os processos cognitivos; iii- sobre os conteúdos) foram mais desenvolvidos que o terceiro deles. Nossa conclusão, na pesquisa de mestrado, foi que, desconsiderado o nível de controle sobre os conteúdos, que também desconsideramos nesta presente pesquisa em virtude da estrutura do Ensino Básico no Brasil ser fundamentado em leis que indicam o conteúdo a ser ensinado na escola, o nível mais fácil de observar mudança na autonomia foi o de gerenciamento.

Organizar horários, determinar modos de progressão e avaliação, discutir formas de se cumprir um conteúdo selecionado pelo professor, por exemplo, foram atitudes observáveis de maneira mais fácil. Ficou, dessa pesquisa, uma lacuna que muito nos incomodou e motivou esta nova pesquisa: mas e na aula de Língua Portuguesa, como atingir a autonomia nessa área? A partir dessa dúvida, começamos a organizar uma nova proposta de intervenção que pudesse respondê-la.

Como pesquisadora, neste momento conhecemos a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas e a proposta de uma visão dinâmica sobre a relação entre linguagem e línguas naturais. Culioli (1990), enunciador dessa teoria, diz que a linguagem é uma faculdade do ser humano e que só podemos percebê-la por meio de sua articulação com as línguas naturais. Estas, por sua vez, são moldadas pela experiência do indivíduo no mundo. Carregam, portanto, traços socioculturais que acabam por nos fazer ver diferenças entre os arranjos léxico-gramaticais do que chamamos de línguas diversas. A linguagem é, para Culioli (1990), uma atividade constante de representação, de referenciação e de regulação; mas não é observável, porque acontece em um nível pré-consciente. Dessa forma, não temos acesso às operações da linguagem, mas partimos da hipótese, segundo Culioli (1990), que as línguas guardem traços dessas operações em suas estruturação.

A reflexão constante, ainda que pré-consciente, sobre linguagem/línguas naturais é para nós o ponto de partida para uma prática que pretende fomentar a autonomia especificamente no nível dos processos cognitivos. Partimos da hipótese de Culioli (1990) e organizamos atividades linguagísticas com essa finalidade e baseada nesses princípios.

Nossa atividade pretende observar e discutir com alunos a marca <andar> em enunciados retirados do microblogue “Twitter”, em que todas as postagens (entradas de texto) precisam ter 140 caracteres ou menos. Esses enunciados serão levados à sala de aula para a realização de atividades de produção e de interpretação de textos. Com uma análise preliminar feita, pretendemos fomentar no aluno uma discussão sobre essa marca e esperamos que as atividades pré-consciente ou epilinguísticas consigam se traduzir em atividades metalinguísticas sobre os arranjos léxico-gramaticais propostos.

O objetivo principal desta tese é fomentar a autonomia, como um todo e especificamente no nível dos processos cognitivos, por meio de atividades de produção e de interpretação de textos construídas em torno de enunciados com a marca <andar> .

Essa pesquisa vem contribuir para todo um posicionamento nosso como pesquisadora que pretende observar o lugar do fomento da autonomia como fundamental às atividades de sala de aula.

No primeiro capítulo desta tese propomos uma revisão sobre o conceito de autonomia e a definição do que é autonomia para nossa pesquisa, além de uma breve discussão sobre propostas de intervenção baseadas no fomento dessa capacidade no aluno. Mostramos inclusive nossa atividade anterior (na pesquisa de mestrado) e seus resultados.

No segundo capítulo, pretendemos fazer um levantamento dos documentos oficiais do Ensino Médio brasileiro, nível de educação com que pretendemos trabalhar, a fim de observar e discutir a indicação de que o ensino básico precisa fomentar a autonomia do aluno. Já podemos adiantar que os documentos indicam a necessidade de que a autonomia seja desenvolvida, principalmente em virtude da velocidade com que novas informações são veiculadas e produzidas diariamente.

No terceiro capítulo vamos fazer uma exposição dos conceitos básicos da Teoria das Operações Predicativas Enunciativas e discutir os enunciados retirados do “Twitter” que foram usados para a prática em sala de aula. Esses enunciados foram selecionados a partir de uma pesquisa no próprio mecanismo de busca da ferramenta e selecionado na ordem em que apareceram, sem que houvesse hierarquização dentre eles. Escolhemos cerca de 20 enunciados, mas não usamos todos para a prática em sala de aula.

No quarto capítulo contextualizamos nossa intervenção mostrando onde ela aconteceu, identificando o perfil sociocultural do aluno e da escola nessa intervenção. Mostramos também as discussões e os resultados da análise que fizemos na sala de aula e sugerimos atividades que trabalhem o fomento da autonomia por meio da reflexão sobre as línguas naturais.

Nas nossas considerações finais, reafirmamos a importância da autonomia como finalidade do Ensino Básico do Brasil e mostramos que o fomento dela é essencial para a formação de um aluno atuante como cidadão, capaz de refletir sobre o meio em que está inserido e apto a construir sua própria identidade.

Esperamos, com essa pesquisa, contribuir para a construção de um Ensino Médio mais democrático e efetivo, pois esse nível de ensino ainda carece de uma definição identitária. Vindo de

um histórico de exclusão social, o EM ainda não foi capaz de realmente democratizar suas bases para que todos os adolescentes e jovens adultos que estejam em formação consigam terminá-la de modo satisfatório.

Ao final deste trabalho, queremos que as ideias sobre a autonomia e a necessidade de ela realmente ser fomentada em sala de aula pelo professor estejam bem mais claras como um todo.

1 Autonomia, que objeto é esse?

Neste capítulo, procuramos esclarecer o que significa autonomia no nosso ponto de vista. O que é esse objeto, que implicações políticas ele traz em seu arcabouço e como fomentá-lo é ponto de discussão para diversos autores de ensino de línguas no mundo inteiro. O conceito surgiu primeiramente no contexto do ensino de línguas estrangeiras por volta de 1980 e desde então vem se modificando. Pretendemos mostrar uma perspectiva sobre esse conceito e defini-lo para este trabalho. Vamos apresentar rapidamente os resultados de uma pesquisa que fizemos anteriormente e entrar na discussão a respeito de autonomia no ensino de Língua Portuguesa do ponto de vista da Teoria das Operações Predicativas Enunciativas. Este capítulo estará dividido em duas partes, uma que apresenta autonomia quase como métodos e técnicas de organização; outra que apresenta nossas ideias sobre a autonomia e a linguagem e como elas se relacionam.

1.1 Uma breve perspectiva histórica

No mundo veloz e cheio de novos métodos de o indivíduo se representar diante da sociedade e de interagir, é necessário que uma das competências desenvolvidas hoje pelos alunos

seja a capacidade de continuar aprendendo depois do tempo de escola, a capacidade de dirigir seu aprendizado de forma autônoma. Na verdade, isso é indicado pelos documentos como uma das finalidades da Educação Básica.

Quando falamos em autonomia, é comum imaginar que se trata de um ponto de aprendizagem que dispensa a presença de um professor, de um intermediador ou tutor (considerando essas três diferentes possibilidades de intervenção na aprendizagem de um aluno – na verdade, o professor também é um intermediador atuando junto ao aluno a fim de que ele apreenda novas ideias e representações do mundo). É comum a ideia de autonomia estar ligada a autodidatismo.

É preciso deixar claro que esses conceitos não coincidem entre si, pelo menos na acepção aqui utilizada de autonomia. Autodidatismo pressupõe um certo grau de aprendizagem e organização que dispensa a presença do outro. Autonomia, como será definida, pressupõe a presença do outro como co-enunciador em situações de apreensão dos conhecimentos.

Na perspectiva adotada na concepção deste trabalho, a autonomia é um objetivo do ensino de línguas; na verdade, o ensino para a autonomia do aluno deveria ser base de todo o sistema educacional, já que essa capacidade, descrita em termos de competências, é necessária na atualidade, o que se reflete nos objetivos traçados por órgãos internacionais para a educação.

A ideia de autonomia do aluno, contudo, é um conceito fundamentalmente político. Na perspectiva de Benson (2001), autor que discutimos aqui e que trata sobre autonomia, há três concepções para se entender a autonomia.

A primeira concepção de autonomia é baseada no Positivismo. De acordo com essa abordagem, dominante, por muito tempo, no campo da Linguística Aplicada, segundo Raimes (1983), o conhecimento é uma representação da realidade objetiva e aprendizagem, desse modo, é a transmissão de conhecimento de um indivíduo a outro. Esta visão é responsável pela manutenção do ensino tradicionalista centrado no professor supremo, detentor de conhecimento, que vai transmitir ao aluno, *tabula rasa*, o saber acumulado.

De acordo com a abordagem positivista de se aprender uma língua, a autonomia seria uma técnica de estudos em que o aluno está fora de uma sala de aula, local de aprendizagem formal, por excelência. Ainda segundo esse conceito, ser autônomo é principalmente gerenciar estratégias de aprendizagem, treinamento, material de estudo e tempo disponível.

O Construtivismo, por sua vez, embasa a segunda concepção de autonomia a ser elencada aqui. Nessa abordagem do conhecimento, este é visto como uma construção de experiências e significados. Ele também não pode ser ensinado, pois o aluno (em uma visão mais ampla, o indivíduo) precisa construí-lo a partir de suas experiências. A linguagem apresenta meios pelos quais as realidades subjetivas são construídas.

A abordagem construtivista leva a uma autonomia que focaliza a questão psicológica, centrada no comportamento, nas atividades e na personalidade do aluno (Benson, 1997).

Numa abordagem mais voltada às Ciências Sociais e às Humanidades fundamenta a terceira concepção de autonomia aqui elencada: a teoria crítica. Essa teoria aponta que o conhecimento não é neutro, muito menos o é a realidade objetiva. Ele é uma competição de versões ideológicas de diferentes grupos sociais. A língua é ideologia, por isso é impossível separar a forma de conteúdo social que ela expressa.

A autonomia, partindo dessa perspectiva, é mais política. À medida que o aluno se torna consciente criticamente do contexto em que está inserido, ele caminha para uma autonomia maior.

Um adendo se faz fundamental. É perigoso determinar as abordagens como estanques e fechadas, sempre com determinadas características específicas aqui apontadas de modo breve. Não negamos que em determinado momento do tempo elas podem ter sido completamente separados uns dos outros; hoje, entretanto, é pouco provável que em um sistema de ensino ou material didático ou nos princípios norteadores da educação e do ensino de línguas não haja a interseção dessas diferentes abordagens do conhecimento.

O conceito de autonomia foi sendo traçado e retraçado dentro dessas três perspectivas que delineamos. Foi a discussão e o estabelecimento dessas diversas conceituações do construto

“autonomia” que permitiram o desenvolvimento de tantas ideias sobre o assunto. Ainda assim, quando se trata de ensino de língua materna pouco se fala sobre tal necessidade muito atual e atualizada constantemente.

Os conceitos que veremos aqui foram todos desenvolvidos tendo em mente o ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua, o que não implica a impossibilidade de adaptá-los para o ensino de língua materna. Na verdade, em nossa conceituação de língua, não importa substancialmente que seja ensino de língua materna ou estrangeira, já que nossa concepção lida com a relação entre linguagem e línguas, determinadas, estas últimas, por um conjunto de estímulos externos à linguagem, tais quais o contexto temporal, o espacial e o social.

Em meados da década de setenta do século passado, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para adultos, começou-se a tratar de autonomia do aluno, dentro da visão “learner-centered” de educação. Nessa época, muitos estavam começando a basear-se no conceito de ‘qualidade de vida’, de aprendizagem para a vida inteira e de liberdade por meio do desenvolvimento das habilidades que permitiriam ao adulto agir de modo mais responsável em diferentes esferas da vida (Benson, 2001). Por meio desse desenvolvimento, o adulto seria capaz de se integrar de forma mais consciente à sociedade que o rodeia, já que a competência para o aprendizado e para a adaptação estaria desenvolvida nele.

Dessa época é o conceito de autonomia de Henri Holec (1981), considerado o responsável pelo início das discussões a respeito desse assunto. Segundo Holec, autonomia é a “habilidade de assumir seu próprio processo de aprendizagem” (HOLEC, p.3). Essa habilidade é ter e aceitar a responsabilidade por todas as decisões relacionadas à aprendizagem, o que inclui “determinar os objetivos, definir os conteúdos e a progressão, selecionar métodos e técnicas a serem visados, monitorar os procedimentos de aquisição da fala (ritmo, tempo, lugar, etc...) e avaliar o que foi aprendido” (p.3).

Para ele, ser autônomo significava aprender sozinho, sem necessariamente haver a presença de um professor. Holec trabalhava em um centro de pesquisa e ensino de línguas, o Crapel,

em que fomentar a autonomia significava deixar o aluno escolher qual material didático, dentre vários disponíveis, seria utilizado e por quanto tempo. Percebe-se que o conceito de autonomia, (ainda que, em sua definição acabe por englobar processos políticos, estruturas de língua e a construção do conhecimento pelo aluno) é colocado em prática centrado no aspecto tecnicista, em que se oferecia ao aluno uma enorme coleção de material a fim de que se encontrasse a melhor forma de auto direcionamento possível (REILY and ZOPIS, 1985 *apud* BENSON, 2001), ou seja, a fim de que o aluno em busca de aprender a língua encontrasse, sozinho, a melhor forma para conseguir seu intento.

Se estivermos falando de um aluno ideal, com os conhecimentos a respeito do que procurar prontos e bem acabados, talvez – e estamos ainda no campo das suposições – o conceito de Holec e o trabalho desenvolvido no Crapel fossem suficientes para que os alunos se tornassem autônomos.

Claro que, além de trazer ao cenário de discussão o assunto, a definição de Holec passou a ser o ponto de partida das demais concepções de autonomia. Algumas enveredaram pelo lado mais político; outras focalizaram o aspecto psicológico. Há algumas, como a que vamos adotar, que englobam os três viés: político, psicológico, estrutural.

Não vamos aqui esgotar todas as possibilidades de conceitos de autonomia que já foram definidos desde 1981, ano em que Holec trouxe esse conceito às discussões dos estudiosos de Linguística Aplicada na Europa. Vamos, contudo, observar como alguns autores foram aos poucos acrescentando nuances ao conceito de Holec, modificando-o e criando ramificações e implicações diferenciadas.

Young (1986), por exemplo, envereda por um viés mais político e define que ser autônomo é ser autor do próprio mundo, estabelecendo suas próprias metas e procurando cumpri-las.

Crabbe (1993) apresenta, também, uma visão política do conceito de autonomia e a define como “o direito de ser livre para exercitar suas próprias escolhas, na aprendizagem e em outras áreas, e não se tornar vítimas de escolhas feitas por instituições sociais”.

Como Holec, Dickinson (1994) envereda pelo viés psicológico e diz que o aluno é aquele

que apresenta ‘responsabilidade por sua própria aprendizagem’ (p.4), isto quer dizer, principalmente o gerenciamento desse processo (por meio do gerenciamento do material de estudo, de atividades avaliativas, tempo de cada tópico). Ela explicita a ligação da cidadania e da autonomia ao afirmar que uma constrói a outra e que são dependentes entre si.

Pennycook (1997) acrescenta uma dimensão sociocultural e crítica ao conceito ao afirmar que autonomia é “tornar-se autor do próprio mundo, transformar-se em aprendiz e usuário autônomo de línguas não é somente aprender a aprender, mas também de aprender a lutar por alternativas culturais”. O aprender a aprender seria conhecer seu próprio processo de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem mais eficazes e conseguir, sozinho, atuar no próprio desenvolvimento.

É importante ainda conhecer o conceito de Little (1999) sobre autonomia e mais algumas concepções sobre esse construto. Little, muito reconhecido nessa área de estudos, a conceitua como, essencialmente, capacidade de reflexão crítica, de tomar decisões e ações independentes a respeito de si próprio e de sua aprendizagem. Essa definição aponta a dimensão psicológica da autonomia, pois se apoia na reflexão crítica sobre a aprendizagem e na conscientização dos processos, numa eterna recategorização e reorganização do que foi aprendido.

Fundamental também é conhecer a definição de Ryan (*apud* LITTLEWOOD, 2002) de que a autonomia é um processo de autorregulação – o indivíduo regula sua própria aprendizagem a partir de seus interesses principais. Para Ryan, ser autônomo é realizar ações que são identificadas como próprias do ser “indivíduo” na construção do conhecimento, ou seja, entre o mundo e ele mesmo. Ainda afirma que a possibilidade de ser autônomo é uma necessidade de um propósito do ser humano. É claro o posicionamento de Little e Ryan dentro da abordagem construtivista do conhecimento. Não desprezam as outras abordagens, mas privilegiam um aspecto dentre os três.

Algumas das definições mais política (Crabbe e Young) nos parecem, para implantá-las no momento, radicais e pouco aplicáveis no atual sistema de organização escolar vigente no Brasil e em locais onde o currículo não é traçado pelo aluno, mas por leis que estabelecem um conteúdo

básico para todos. No caso do ensino e aprendizagem de língua estrangeira para adultos, há uma possibilidade maior de que esse aluno saiba determinar o que o interessa no estudo da outra língua. Claro que essa “impossibilidade” de se implantar esse aspecto da autonomia está ligado apenas a esse aspecto. Nossa perspectiva de autonomia no ensino de Língua Portuguesa não está diretamente ligada às questões de escolha de conteúdo por parte dos alunos.

Como dissemos antes, a assunção de que o aluno traz consigo todo o metaconhecimento a respeito do que precisa aprender é arriscada e leviana até, já que poderia deixar o processo de ensino e aprendizagem sem objetivos claramente definidos.

Imaginar um aluno ideal, com a responsabilidade não só pelas decisões a respeito da aprendizagem, mas também pela implementação dessas decisões é cair no campo do ideal, do imaginário. Esse aluno é um construto irreal e enganador, que pode levar tanto o teorizador quanto o professor (ou ambos em um só) a um erro.

O professor, segundo Little (1999), tradicionalmente decide aspectos como objetivos, progressões, seleção de métodos e avaliação. Há casos em que essa decisão não depende nem dos sujeitos presentes na sala de aula (aluno e professor), mas de outros sujeitos do processo escolar, ou melhor, de instituições, como o governo federal, o estadual e o municipal ou o próprio regimento do sistema de ensino.

O ensino de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio no Brasil é regido por leis. As diretrizes curriculares nacionais (DCN) indicam que competências e habilidades deve um aluno desenvolver na escola. O que isso implica? Currículos diversos em sistemas de ensino de várias regiões do país acabam por seguir as mesmas diretrizes para o Ensino Médio, o Exame Nacional anual (Enem) ainda é outro fator restritivo: as escolas públicas “precisam” basear sua prática naquilo que é testado pelo Enem.

Definir conteúdos está também ligado à abordagem crítica de conhecimento. Contudo ainda que um aluno não possa selecionar na escola, os conteúdos a serem aprendidos, isso não significa que não haja desenvolvimento da autonomia nessa perspectiva. Ainda que apenas a

terceira abordagem do conhecimento (a crítica) seja declaradamente política, as outras abordagens (e por conseguinte os conceitos de autonomia que delas derivam) não estão livres de implicações políticas (BENSON, 1997). Evitar-se a politização também é um posicionamento político que simula uma “impossível” neutralidade. Em outras palavras, o ensino de línguas não é neutro, não é isolado da sociedade, não é estanque, por isso está permeado de visão cultural, social e política específica que precisa ser discutida (ou pelo menos explicitada) se se pretende um desenvolvimento da capacidade autônoma.

Nossa visão de autonomia alinha-se com os conceitos desenvolvidos por Benson (1997 e 2001). A autonomia precisa ser baseada em uma abordagem crítica do mundo e do conhecimento. Ela é temática? Também o é. Ela é aprendizado e controle do indivíduo sobre si mesmo? Também o é. Mas ela está, na nossa visão, enraizada na política e na visão cultural e é preciso que, além da técnica, o aluno possa encontrar um nível de politização e engajamento apropriado para si próprio. O que não se pode fazer é esconder que essa politização existe. Voltamo-nos para a questão do autoconhecimento dos alunos e do conhecimento do outro. O posicionamento do aluno só se torna um processo honesto se ele pode refletir a respeito.

O conceito, por fim, de autonomia de Benson (2001), nos parece ser bastante amplo a fim de englobar essas três abordagens de conhecimento e bastante objetivo, por outro lado, para indicar de que forma isso é feito. Segundo ele, a autonomia é “a capacidade de controlar seu próprio processo de aprendizagem”, sendo esse controle possível de descrição em termos de comportamentos (ou resultados de algum processo psicológico) observáveis. “Controle” foi o termo usado por ele, em vez de responsabilidade, porque é um conceito mais fácil de se descrever, ainda que tenha vários aspectos.

Em virtude de ter vários aspectos, Benson define a autonomia, novamente, como “capacidade multidimensional que toma diferentes formas para indivíduos diversos, e até para o mesmo indivíduo, em diferentes contextos ou em épocas diferentes” (Benson, 2001, p.47).

Há três aspectos importantes que precisamos considerar no desenvolvimento da autonomia

se seguimos o conceito de Benson: o controle sobre o gerenciamento da aprendizagem, o controle sobre os processos cognitivos e o controle sobre o conteúdo a ser aprendido. São níveis de controle concorrentes entre si (não são hierarquizados) e interdependentes, ainda que, em determinado contexto, dê-se mais ênfase a um que aos outros.

“Medir” a autonomia de um aluno não é fácil. Fomentá-la, muitas vezes, também não é fácil, já que pressupõe transferência de poder em sala de aula e até no contexto escolar mais amplo. No entanto, para realmente formar cidadãos como pregam os documentos oficiais de ensino em nosso país, é preciso fomentar essa autonomia, não só como técnica, mas, principalmente, uma versão dela que seja crítica e politizada.

Infelizmente, o conceito de autonomia de Benson (2001) não consegue dar conta do que desejamos analisar no cotidiano da língua portuguesa. Nossa intenção é fomentar uma prática de sala de aula que permita ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e que faça aflorar a atividade de linguagem que está em um nível pré-consciente. Iremos discutir esse conceito de autonomia mais à frente.

1.2 A necessidade de interação

Vimos que a autonomia pode ser conceituada a partir de diferentes abordagens do conhecimento. Por esse motivo, durante muito tempo, principalmente ancorado na abordagem positivista, o conceito de autonomia esteve diretamente ligado ao de individualização. Como os dois conceitos são o que se chama de learner-centered (centrado no aluno), o conceito de interação e de sala de aula foram deixados de lado a fim de que a independência do aluno (sinônimo, então, de autonomia do aluno) fosse estimulada.

Centros como o CRAPEL ajudaram, ainda que esse não fosse o fim original deles, a consolidar essa ideia porque investiam tanto no desenvolvimento da autonomia quanto em pesquisas sobre aprendizagem individualizada programada. Segundo Benson (2001), esse tipo de aprendizagem não permite ao aluno a escolha livre, pois a instrução é pré-programada não

importando o aluno e ele tem de executá-la de acordo com as orientações detalhadas que acompanham o material em uso. Um dos níveis de desenvolvimento de autonomia, segundo o conceito desse autor, é completamente ignorado.

“A individualização (o aprendizado individualizado, a instrução individualizada) é historicamente pelo menos, ligada à aprendizagem programada e baseada na psicologia comportamentalista. Assim como é normalmente praticada, deixa pouca liberdade de escolha ao aprendiz. É o professor que tenta adaptar sua metodologia e materiais ao aprendiz, como um médico fazendo prescrições, isto é, a maioria das decisões relevantes é tomada para o aluno e não por ele. É, de fato, ensino individualizado: pretende ter o uso mais eficiente possível do professor e alcançar o mais efetivo resultado em termos dos objetivos que o professor quer que o aluno alcance. (RILEY, 1986 apud BENSON, 2001, p.12)

Esse conceito de autonomia conectando à individualização pode ter sido responsável pela crença de que o aluno autônomo trabalha, aprende e se avalia unicamente por si mesmo e isolado de uma coletividade de alunos ou de professores. A crença até existia anteriormente, na verdade, mas ela aumentou consideravelmente nos meios de estudo durante certo tempo.

Contudo logo outros teóricos passaram a enfatizar que, apesar do foco no aluno, não era intenção desenvolver autonomia a fim de buscar a individualização, mas sim a interação em contextos sociais como, por exemplo, a sala de aula. O modelo seguido por esses pesquisadores se baseou na negociação do currículo (objetivos de ensino dos cursos ministrados – relembrando que as línguas estrangeiras eram esse objeto) e se voltou para o uso, em situações reais de interação, desses objetos negociados por todos os sujeitos em sala de aula.

Nos anos 90, o foco dos estudos de autonomia passou a ser a colaboração e a negociação e o conceito de independência abriu lugar para o conceito de interdependência. Nessa nova perspectiva, o trabalho do aluno é desenvolvido juntamente com seus pares em sala de aula e com o auxílio do professor, deixando de lado a ideia de isolamento e da obediência total aos objetivos e às direções indicadas em materiais do estudo dirigido.

As decisões pessoais, os desejos e as necessidades dos alunos devem estar em consonância com as normas, as tradições e as expectativas da sociedade em que ele se encontra, o que os leva a apresentar determinada conduta em contextos sociais, sendo cooperativos e resolvendo conflitos.

Isso é o que Kohenen (*apud* BENSON, 2001) defende em seu modelo de desenvolvimento de autonomia. Ainda acrescentamos que é preciso problematizar essas normas, tradições e expectativas a fim de o aluno construir uma crítica que o permita distinguir se há ou não problemas nisso que a sociedade espera e se ele deseja ou não seguir por esse caminho. É preciso que a prática que visa à autonomia do aluno seja capaz de levá-lo a perceber a política por trás do ensino e que permita a ele, por meio da discussão a respeito do mundo, posicionar-se politicamente conhecendo suas possibilidades nesse jogo cotidiano.

Little (1996), com sua perspectiva mais psicológica de autonomia, indica que a colaboração é essencial para o desenvolvimento dessa capacidade, pois a reflexão e a análise das necessidades são dependentes da capacidade de participar de interações sociais. Ryan, citado por Littlewood (2002), afirma que a possibilidade de ser autônomo é uma necessidade e um propósito do ser humano e também diz que o convívio com outros seres humanos é uma necessidade. A fim de que o convívio seja benéfico à sociedade, ele tem que ser colaborativo e cooperativo, do contrário não haveria sociedade tão estruturada como conhecemos hoje. Como o que apontamos anteriormente, Ryan acrescenta que se o ambiente não apoiar o desenvolvimento da autonomia, é mais difícil (ainda que não impossível) desenvolvê-la.

Constituem o ambiente facilitador, segundo Ryan, um suporte real no sentido de prover ajuda e recursos (materiais e emocionais) para o desenvolvimento da capacidade autônoma também é necessário que haja oportunidades de se fazerem escolhas. Um terceiro fator é a liberdade em relação aos agentes externos à sala de aula, como a coordenação pedagógica das escolas; por fim, envolver-se e preocupar-se consigo e com o grupo é fundamental.

Enfim, a preocupação e o envolvimento, a colaboração na resolução de conflitos e no processo para se alcançarem os objetivos, a negociação de objetivos, de métodos, de meios de avaliar fazem parte do ensino colaborativo e cooperativo que está mais ligado ao fomento da autonomia que um ensino mais centrado no saber que o professor “passa” ao aluno.

É importante que haja discussão e problematização dos objetos de ensino a fim de que os

alunos saibam com que perspectivas e cobranças estão lidando e possam definir suas práticas escolares e sociais a partir desse conhecimento. Mais do que técnicas de aprendizagem de línguas, a autonomia no ensino de língua portuguesa precisa ser organizada de tal modo que seu desenvolvimento como *continuum* seja aplicável no contexto extra-escolar.

1.2.1 E na escola, como são os papéis?

Aprender uma língua é uma tarefa que uma criança consegue, em menos de três anos, levar a cabo de maneira a se comunicar satisfatoriamente considerando os poucos contextos e experiências que teve até tal idade. Com o ingresso na escola, espera-se que tanto as habilidades e competências sociais sejam desenvolvidas quanto as competências e habilidades linguísticas sejam aperfeiçoadas.

Illich (citado por LITTLE, 1999) defende que a escola ergue barreiras entre a aprendizagem formal e a informal e que essa escola defende a ideia de que os contextos formais propiciam mais aprendizagem que os informais. Ora, em termos de saberes de currículos, a escola é a instância social própria para desenvolvê-los. Contudo, os indivíduos têm necessidade de interagir, aprender e se comunicar no ambiente extraescolar. Daí surge, segundo Illich, uma espécie de autonomia “inconsciente” do aluno. Por isso não se podem ignorar outras instâncias sociais de aprendizagem (a família, a igreja, a contato com amigos) na formação do indivíduo. Quando entra na escola, o indivíduo/aluno já interagiu de diversas formas com os sujeitos em seu contexto social.

Além desse papel próprio de *locus* de ensino formal, ou talvez em virtude desse papel, por vezes cria-se uma imagem negativa de ensino na escola, uma ideia de que as barreiras institucionais sejam ferramentas potenciais para a opressão e a manipulação – por muito tempo, principalmente quando a abordagem do conhecimento se fazia predominantemente de modo positivista, o conhecimento na escola era transmitido de cima para baixo e em uma via só, ou seja, o ensino era apenas exposição de conteúdos. Isso levantava ainda mais barreiras para o aluno desenvolver senso político de si e do mundo.

Rogers (*apud* LITTLE, 1999) critica o ensino tradicional. Para ele, o aprendizado efetivo só ocorre quando é construído em experiências individuais e só esse tipo de aprendizado é válido. Diz também que a mudança constante do mundo exige que sejamos capazes de ser autônomos e que o aprendizado deve partir de experiências já vividas pelo aluno/indivíduo, por isso é importante conhecer as necessidades e os propósitos desse indivíduo/aluno.

Com um currículo genuinamente centrado nas necessidades do aluno, ele pode usar as habilidades desenvolvidas na escola além da sala de aula, aplicando seus conhecimentos em contexto extraescolar, além de aplicá-los na escola no processo de selecionar objetivos que se enquadrem à sua realidade, transformando o ensino em uma experiência realmente válida de crescimento.

A autonomia na vida escolar e fora dela é fundamental, mas um ensino que pretende o desenvolvimento de autonomia de aluno implica na reavaliação dos papéis dos alunos e dos professores em sala de aula e do relacionamento estabelecido entre eles e a instituição. Segundo Benson e Voller (1997).

“Clearly, both learners and teachers need to know who they are, what they can expect from each other and what their respective attitudes are towards the institutional and social context of learning if autonomous learning is to work” (p.93).

Na educação tradicional, de base positivista, o “mestre” é o detentor máximo do conhecimento em sala de aula e os alunos são os receptores desse conhecimento, em uma relação que Paulo Freire (1996) chama de educação bancária. O professor dita as regras em sala e o aluno tem um papel de secundário ou passivo.

Em uma perspectiva construtivista, o aluno constrói seu conhecimento a partir das interações que acontecem com o ambiente físico e social que o rodeia; logo o papel deixa de ser passivo para ser participativo na seleção dos conteúdos, métodos e avaliação. Essa tomada de responsabilidade pelo aluno configura comportamento autônomo.

Se na educação tradicional o professor é o detentor do saber, qual o papel que ele desempenha na perspectiva do construtivismo e da crítica política? Bem, é necessário que ele

assuma os novos papéis que serão disponibilizados para que não haja um retrocesso na abordagem de ensino de Língua. Nessa perspectiva de fomentar a autonomia, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem para se colocar em “pé de igualdade” com o aluno. No capítulo sobre autonomia nos documentos oficiais, há uma rápida discussão a respeito do papel do professor diante dos desafios propostos na educação para o século XXI.

A visão de ensino unidirecional foi substituída pela visão bidirecional ou multidirecional e o aluno, agora sujeito, não recebe seu conhecimento pronto, ele o constrói a partir da vivência e dos estímulos que recebe. Dam (2003) discute o fato de que muitas teorias sobre autonomia focalizaram apenas o papel do aluno e não explicitaram (ou sequer sugeriram) qual papel o professor deveria ter nesse processo. Isso acabou por gerar uma certa sensação de que o professor estaria sendo marginalizado se o ensino visa à autonomia. Contudo, para que realmente a autonomia seja “fomentada”, o professor deve estar consciente de como proceder para proporcionar ao aluno tarefas e oportunidades que fomentem comportamento autônomo. Magno e Silva, por sua vez, considera que a formação do professor tem de abranger discussões tais quais “controle sobre os alunos, a sala de aula e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos de forma a abrigar as escolhas dos aprendentes” (2007). Aoki (2002) afirma que somente professores que vivenciaram a autonomia em contexto de aprendizagem se tornarão professores fomentadores de autonomia em seus alunos. Isso pode até parecer exagerado, mas vivenciar a autonomia ajuda em seu fomento posterior.

É preciso ressaltar que não necessariamente todos que tiveram um contexto de aprendizagem autônomo, se professores, serão necessariamente fomentadores da autonomia dos alunos, já que essa é uma decisão que está relacionada também às instâncias políticas da organização do ensino em determinados sistemas. E é de fundamental importância que, nos cursos de formação de professores, seja abordado o assunto do desenvolvimento da autonomia do aluno e que os professores aprendam a lidar com isso ainda em treinamento, como alunos que precisarão aplicar essa autonomia a fim de melhorarem sua prática profissional.

Little (1990), citado por Benson (2001) e Dam (2003), criou uma lista de negativas a

respeito do que não é autonomia e a participação do professor fica mais clara se observarmos.

“Autonomia não é sinônimo de autodidatismo, em outras palavras, autonomia não é limitada à aprendizagem sem professor;

Em contextos de sala de aula, autonomia não significa a abdicação da responsabilidade do professor; não é só deixar os alunos fazerem o melhor possível;

Por outro lado, autonomia não é algo que os professores façam aos alunos, ou seja, não é um método de ensino.”

Dessas negativas é possível depreender que o fomento da autonomia em contextos escolares (e extraescolares) relaciona todos os sujeitos que atuam na sala de aula. A autonomia, se objetivo de ensino, é de responsabilidade do aluno, do professor e do sistema como um todo.

O professor assume na sala de aula, o papel de suporte e orientação do aluno, de encorajador, de guia, de apoio para o desenvolvimento desse aluno. Para a Educação Básica, contudo, ainda é necessário que o professor seja o “gerenciador” da sala de aula, bem como o sujeito que indica os objetivos e técnicas, já que o aluno ainda não é maduro o suficiente para fazê-lo ou, ainda, não tem o conhecimento de mundo e técnico para assumir esse papel.

Para fomentar a autonomia do aluno, o professor precisa de certo grau de autonomia também (THANASOULAS, 2000). Sem ao menos saber como se desenvolve a autonomia, é difícil fomentá-la, já que o trabalho seria feito sem uma organização adequada. A autonomia do professor não é apenas a técnica, mas é a “capacidade, a liberdade e a responsabilidade de gerenciar o processo de seu ensino” (AOKI, 2002, p.111)

Uma outra discussão a respeito da autonomia do professor diz respeito a algumas questões que podem impedi-la. Aoki (2002), citando Benson, indica quatro questões: “políticas de ensino, instituições, concepções de língua e metodologia de ensino”. No caso da concepção de língua, por exemplo, fica claro que o ensino de língua baseado em uma concepção de certo e errado de acordo com a norma padrão não é uma concepção que suporte o fomento da autonomia, que tem de ser baseada na concepção de língua como um elemento contextualizado em uma dada interação e que veicula visões culturais, sociais e políticas de uma dada parte da sociedade..

Ainda há outros fatores de ordem técnica que podem impedir a autonomia do professor,

tais quais currículos a serem obrigatoriamente seguidos, livros-texto a serem obrigatoriamente utilizados, testes padronizados e avaliações. Por fim, segundo Aoki (2002), a falta de apoio dos colegas de trabalho e condições de trabalho ruins ou aulas em excessos (realidade de vários professores em busca de melhores salários) também são fatores que dificultam a autonomia do professor, pois impedem ou a reflexão desse sujeito ou a liberdade de escolha de objetivos, métodos e técnicas ou ambos.

A reflexão do professor, a pesquisa-ação e a ação de fomentar a autonomia em sala de aula requerem do professor muita energia e tempo, mas, segundo Magno e Silva (2007), elas são compensadoras a médio e longo prazo, pois o rendimento dos alunos se mostra maior a longo prazo. Mas, se o ambiente escolar não provê o professor com o suporte necessário para a prática da autonomia de si mesmo e dos seus alunos, pode ser que o grau de participação do professor nessas ações seja menor e, ainda pior, que vá diminuindo à medida que ele encontrar barreiras em seu fazer pedagógico.

Para fomentar a autonomia dos alunos, os professores devem ser capazes de fazer escolhas e tomar decisões de acordo com as necessidades de cada aluno, por isso os professores têm de ser capazes de fazer suas próprias escolhas e precisam lidar com essas escolhas e com suas consequências. Essa capacidade dos professores deve ser fomentada, como dissemos, nos cursos de formação e de licenciatura, provendo-se, dessa forma, num ambiente propício para o surgimento de um professor preocupado em fomentar a autonomia de seus alunos.

1.3 Uma prática que fomente a autonomia

Já discutimos que em um ensino que tenha como objetivo fomentar a autonomia é preciso que o currículo esteja baseado nos interesses e propósitos para aprender. Discutimos também que no Ensino Básico é o professor e o currículo oficial traçado por órgãos competentes que acabam por determinar os objetivos em virtude de o aluno ainda ser pouco maduro nesse campo ou de ele não saber exatamente que competências ou habilidades precisam ser desenvolvidas. Os objetivos, então,

precisam ser construídos com base no que a sociedade espera de um aluno que finalizou o Ensino Básico.

Observando o histórico da educação brasileira, é perceptível que há uma procura por uma autonomia do aluno nos novos documentos oficiais de ensino, pois as atuais tendências da educação de modo geral e do ensino-aprendizagem de língua materna passaram a considerar os alunos como sujeitos na sala de aula e a permitir que o professor modifique seu fazer pedagógico de forma a dialogar mais com seus alunos. Ainda que fomentar autonomia seja um caminho excelente para o trabalho do professor se fundamentar em práticas sociais que se voltem ao uso efetivo da língua e à construção de competências que os alunos utilizam em contextos formais ou não, um ensino que promova a autonomização ainda não é uma constante no dia-a-dia da maioria dos professores.

Não é algo comum seja pela falta de familiaridade do professor com o assunto autonomia, seja pela falta de uma abordagem real desse assunto nos cursos de formação de professores, seja pela própria dificuldade de lidar com a transferência de poder em sala de aula, seja por desconhecer um modo de promover um ensino que fomente a autonomia do aluno.

Por isso, procuramos fazer um breve levantamento de propostas de ensino que promovam a autonomia, mas acabamos percebendo que um ensino baseado na negociação e na oportunidade de dar voz ao aluno acaba por promover a autonomia, ainda que os sujeitos na sala de aula não estejam conscientes disso.

Para Benson (2001), alguns alunos desenvolverão a capacidade autônoma independentemente dos esforços empreendidos pelos professores, independentemente de ela ser um dos objetivos do currículo em um dado contexto escolar ou não. Contudo, se o desenvolvimento da capacidade autônoma for um dos objetivos traçados pelo professor ou pelo currículo, tanto um quanto os responsáveis pelo outro devem promover práticas que permitam aos alunos vivenciarem e experimentarem modos de aprendizagem e modelos de atividades que fomentem a autonomia.

Desenvolver a capacidade de assumir o controle sobre o seu processo de aprendizagem não

se limita a um tipo de abordagem específica, já que a autonomia não é uma metodologia de ensino, mas é um objetivo que metodologias devem procurar alcançar. Desenvolver essa capacidade requer somente que o professor esteja interessado em encorajar o aluno a ter controle sobre esse processo e também interessado em capacitá-lo a ter esse controle e a assumir essa responsabilidade. Qualquer tipo de prática ou abordagem que enverede por esse caminho é um meio de promover a autonomia. Entretanto, Benson cita alguns tipos de práticas que estão, no campo da educação, mais associadas ao fomento da autonomia. Ele ainda menciona que algumas dessas práticas foram especificamente desenvolvidas para apoiar e desenvolver a autonomia. Essas práticas estão associadas à campos de estudo específico dentro da área de ensino da língua, tais como o desenvolvimento de material de estudo, o desenvolvimento de didáticas que envolvem tecnologia de comunicação e informação, o ensino voltado às necessidades do aluno, às questões do currículo ou às práticas de sala de aula e, por fim, ao estudo do comportamento do professor em sala de aula.

Qualquer uma dessas áreas de ensino de línguas que pretenda promover a autonomia tem de ser pensada de modo que consiga responder de que forma tenciona levar o aluno a desenvolver a capacidade autônoma, conseguindo responder a esse questionamento por meio da elucidação de dois outros: “que oportunidades de controle serão dadas aos aprendizes por meio dessa abordagem?” e “como a implementação dessa abordagem ajudará o aprendiz a obter vantagens dessa oportunidade?” (BENSON, 2001, p.111) e de que forma essa prática melhora o aprendizado de línguas, também respondendo a dois questionamento decorrentes desse, “como essa prática ajuda a desenvolver a proficiência na língua” e “como essa prática ajuda os alunos a se tornarem mais efetivos na aprendizagem de línguas” (idem). Ora, além de promover a autonomia, a prática em sala de aula não pode se afastar de seu objetivo como prática voltada ao ensino de línguas (no nosso caso, de Língua Portuguesa). Do contrário, a aula de língua deixa de ter esse status e acaba sendo aula de outra disciplina escolar. Não pode ser ingênua e ignorar a autonomia do aluno, mas também não pode dedicar-se apenas a isso e esquecer-se dos propósitos de desenvolver competências no uso da língua desejada.

Benson (2001) também atenta esse fato ressaltado acima de que as abordagens, além de terem como objetivo o desenvolvimento da autonomia, devem também levar ao desenvolvimento do uso dessa autonomia no contexto de aprendizagem e ao desenvolvimento da aprendizagem da língua em estudo, ou deixam de ser abordagem de ensino de língua.

Quanto à responsabilidade e à motivação dos alunos, quanto mais responsáveis, mais motivados, pois serão mais determinados a cumprir o objetivo proposto. A motivação e a responsabilidade são reafirmadas e alimentadas uma pela outra. A autoconfiança, por sua vez, funciona como motivadora porque o aluno acredita que será capaz de alcançar o objetivo que se propôs. Ela também é reforçada e reforça, ao mesmo tempo, a responsabilidade.

O monitoramento por parte do aluno se dá quando ele passa a focalizar o seu processo de aprendizagem, examinando o que já aprendeu, como aprendeu e o que ainda precisa ser aprendido, passando a avaliar melhor o trabalho que realizou e o esforço depreendido para alcançar o objetivo. A autoavaliação exige um julgamento objetivo, na medida do possível, a fim de se descobrir pontos fortes e fracos e identificar futuros objetivos de trabalho.

1.4 Autonomia na sala de aula de Língua Portuguesa

A partir deste ponto pretendemos discutir autonomia com base na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas, além de discorreremos sobre estilo e criatividade segundo, respectivamente, Possenti (2000) e Franchi (2000). Para tratar da questão da autonomia, vamos apontar a indeterminação da linguagem como pressuposto fundamental em nossa pesquisa, além de tratar a linguagem como um trabalho realizado pelo sujeito.

1.4.1 Concepções de Linguagem

Em um trabalho que se pretende de cunho linguístico e pedagógico e em que se pretende discutir o ensino de língua portuguesa e algumas práticas desse ensino, além de indicar princípios alternativos para o desenvolvimento dessas práticas, é fundamental que se trace um rápido panorama dos conceitos de linguagem que serão ou já foram discutidos no decorrer desse texto. Pretendemos também indicar como concebemos linguagem.

Há três grandes correntes de concepção sobre linguagem que iremos apontar: a primeira é a de que a linguagem é a expressão do pensamento humano e é a que embasa os estudos tradicionais de gramática (normativa e prescritiva). Essa concepção indica que o pensamento é isento de influências do meio e que a língua, por consequência, é produto de criação individual e psicofisiológica.

Nessa perspectiva, melhorar o raciocínio (o pensamento) é melhorar, por tabela, a própria expressão linguística. A leitura de clássicos era sugestão para realizar tal ato, pois eles trariam uma determinada organização que acabaria por influenciar o sujeito (leitor).

A língua, então, é um sistema fixo, invariável, uma espécie de produto. O contexto de produção, a história do sujeito, a identidade desse sujeito não interferiria no resultado, o texto. Se o modelo é seguido, há resultado positivo, logo não há espaço para a experiência, para o diferente, nem para a criatividade do aluno. A reprodução é a tônica que acaba por ser implantada.

A segunda concepção de linguagem que acabou por influenciar o fazer na sala de aula e os estudos linguísticos é a de que a linguagem é um instrumento de comunicação. Essa perspectiva também desconsidera a identidade do sujeito, pois dá ênfase à língua como código fechado, um sistema que se deve aprender para enviar mensagens a um receptor apto a decodificá-las para que haja entendimento e a comunicação seja efetiva.

Segundo Geraldi (2003), essa é a concepção presente em muitos livros didáticos, mas é nas instruções ao professor que isso fica evidente, pois os exercícios desses livros não passam mais essa ideia.

O aluno, novamente, é encarado como um sujeito passivo, que precisa aprender um código já pronto e que ele não pode nem deve modificar.

A terceira concepção está associada à linguística da enunciação e considera a linguagem uma forma de interação: não é transmitir informações (claro que ela transmite) apenas, mas ela é um lugar de interações humanas, de construção de identidade, de representações, de referências.

“(…) O pensamento e a linguagem não se reduzem a um processo reflexivo sobre modelos exteriores: correspondem a esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito (FRANCHI, 2000, p.41)

Para Geraldi (1996), essa concepção de linguagem implica uma “postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (p.41).

Como pretendemos retomar a discussão sobre o ensino de línguas em um próximo capítulo, vamos passar a nos limitar a tratar de uma especificidade dentro dessa concepção: a questão da indeterminação da linguagem.

O ponto de partida de nosso trabalho é a assunção de que a linguagem é indeterminada e é na enunciação que os sentidos são negociados para que haja encontro, estabilização, ainda que momentânea.

A ambiguidade é a tônica na construção de enunciados e é o trabalho do sujeito que vai investir um enunciado de significados. A experiência de vida desse sujeito (o que chamaremos de empírico) é o “elemento” crucial para a interpretação/produção de textos, já que a linguagem é apreendida por meio das línguas naturais, que, por sua vez, são “usadas” pelos sujeitos a partir de representações construídas em suas experiências.

Desse ponto de vista, passamos a ter a dinamicidade como cerne da abordagem e a atividade da compreensão de um texto passa a ser um diálogo, uma negociação para atingir um nível de representações que fiquem entre o individual (psicológico) e o social.

“O conceito de sistema de comunicação, ora atribuído à linguagem ora atribuído às línguas, ou a dissociação que se faz entre linguagem e pensamento quando se diz que a primeira é a expressão do segundo, contribuem para uma concepção idealizada das interações verbais, na qual os desencontros são vistos como acidentes, ruídos, desvios. O conceito de linguagem, enquanto trabalho, ao contrário, coloca o desencontro, a ambigüidade como fundamentos, e o encontro, a transparência, como conquistas.” (REZENDE, 2000, p.18)

Observando esse panorama, indagamos como acontece o desenvolvimento da autonomia do aluno ao lidar com as línguas e a linguagem. Ele é construído pelo aluno sozinho ou é necessário que haja uma prática de sala de aula que possibilite construí-lo? Claro que tal qual a competência com a língua, a autonomia tem de ser objetivo do ensino, ou será sempre algo desejado que poucos conseguirão ter.

1.4.2 Um pouco sobre Estilo

As estruturas se constituem na interação, que Possenti (2000) chama de discurso. Ora, só quando a enunciação toma lugar é que temos a efetiva determinação, a estabilização da linguagem. Ainda assim, é uma estabilização momentânea, não é algo que seja permanente na linguagem e nas línguas, pois lidamos com a ideia da dinamicidade.

A enunciação é portanto um momento de estabilidade em um sistema dinâmico. Essa estabilidade é perpassada e possibilitada pela cultura de determinada parcela da sociedade (tanto em uma visão ampla quanto em uma visão mais restrita).

A indeterminação da linguagem e das línguas se faz presente por meio da ambigüidade dos enunciados até que eles estejam na enunciação, no discurso. É o trabalho de regulação, de representação e de referenciação de si e do mundo que permite aos sujeitos chegar a um significado para o enunciado.

Benveniste (1995) trata da questão dos dêiticos como marcas explícitas da subjetividade da linguagem e das línguas (o caso dos pronomes eu e tu, que dependem do sujeito enunciator e do co-enunciador). Possenti (2000) amplia essa ideia e diz que “tudo que sai da boca do homem tem sua marca” (p.73), mostrando que a marca da subjetividade está na escolha (ou não) de determinados

elementos expressivos. Para Rezende (2000), na abordagem dinâmica da sintaxe (e das línguas, por fim), todo elemento é um dêitico, tal qual Possenti indica, mas sem entrar em minúcias e sem utilizar termos como dêiticos ou sintaxe. Na verdade, Possenti trata de recursos expressivos, e Rezende trata de qualquer entidade nocional.

Claro que nem Possenti (2000), nem Rezende (2000), nem nós pretendemos alegar que estruturas não existem. É por meio da cultura, do empírico, que os falantes “moldam” seus enunciados. Já existe o empírico, as representações já estão em circulação pela sociedade e graças aos falantes nessa sociedade; a sociedade se constrói com base nessas representações diversas. O sujeito trabalha, pois, na construção de seu sistema de representações a partir do meio em que está inserido. Isso explica, por exemplo, a variedade de línguas que existem no mundo e a própria variação em uma determinada língua.

A linguagem é trabalho. É preciso observar como se estabelecem os consensos quanto aos significados compartilhados. Daí nos voltamos para a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas: “o desencontro, a ambiguidade como fundamentos e o encontro, a transparência como conquistas” (Rezende, 2000, p.355).

A produção e a interpretação (na verdade, as duas são faces da mesma moeda, pois existe um diálogo interno que cada sujeito realiza – tanto o enunciador quanto o co-enunciador que também é enunciador) são um trabalho constante dos sujeitos. Dependendo do conhecimento empírico de cada sujeito e do sistema de representação de cada um, é possível que a comunicação (a intenção do sujeito enunciador) não chegue a seu intento, isto é, que seja um fracasso. Usamos a palavra fracasso não para indicar que não houve enunciação, mas para indicar que o trabalho realizado pelo co-enunciador não foi aquele imaginado pelo enunciado no momento da enunciação.

A desambiguação, dessa forma, não ocorreu, o que pode ser resultante de mais de um fator, tal como dissemos. No final consideramos que esses fatores podem ser de ordem sociológica, ou antropológica, ou psicológica.

Diz Possenti sobre essa situação que

“é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir certo efeito, e o outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida”. (2000, p.77)

Para Rezende,

“a cada movimento de abertura e de fechamento de significados, novos cenários hipotéticos de interação psicossociológica são esboçados. (...) Quanto mais trabalhado for o conhecimento que o sujeito tem de si próprio e dos outros, mais refinado será o significado eleito como representante da significação textual” (2000, p.359).

A sintaxe sozinha não fornece todos os elementos necessários para que a interpretação aconteça e a ambiguidade é a tônica da relação entre linguagem e línguas naturais. O trabalho do sujeito é fundamental para a estabilização temporária do significado.

Possenti (2000) faz todo um percurso a respeito da definição de discurso, de enunciado, de texto, da necessidade de se considerar a natureza indeterminada das línguas para enfim proferir que o estilo, seu objeto de estudo, “é o lugar típico da manifestação da subjetividade no discursos” (p.137).

A questão do estilo foi investigada por vários ramos de estudo de língua e de literatura e são várias suas definições (não nos interessam as definições arroladas na obra em virtude de muitas estarem baseadas na dicotomia língua/fala de Saussure ou ainda no conceito de competência e desempenho de Chomsky. Interessa-nos a visão de Possenti (2000) em virtude da discussão a respeito da indeterminação das línguas, dos enunciados linguísticos). Segundo Possenti (2000), a tradição literária tratou do estilo de três maneiras fundamentais. A primeira vê a obra como a personalidade do autor, ou melhor, como a revelação dessa personalidade. A essa, ele chama de psicologizante. A segunda vê a representação dos problemas de uma época; a essa, chama de sociologizante. Há ainda a vertente formalista, preocupada com a obra em si, deixando de lado o autor e época em que ele viveu.

Dessas maneiras, visões nítidas, ainda que restritas, de estilo são feitas. Em Aguiar e Silva, citados por Possenti (2000), encontramos estilo definido como “desvio da norma”. Essa definição é

baseada no que Spitzer (também citado por Possenti) fala sobre o estilo de um autor, que uma emoção pode acabar levando a um afastamento da norma. Outra acepção de estilo é de que ele corresponde desde o uso de palavras socialmente marcadas até a conceituação das obras como trágicas, cômicas, etc. A concepção de mundo de uma época seria a tônica do estilo de um autor. Uma terceira concepção de estilo, ligada à vertente formalista, considera o texto como uma totalidade a ser verificada, sua organização a ser avaliada.

De nosso lado, consideramos que as três propostas da tradição literária não lidam com o todo que está presente na enunciação: os sujeitos, seu trabalho, a articulação entre línguas e linguagem, produto material dessa articulação e desse trabalho e, por fim, o empírico que permeia todos esses elementos em que eles estão ancorados.

Possenti também discute uma visão mais filosófica de estilo a partir de Granger (1968, citado por POSSENTI), que vê três modalidades de individuação da linguagem: a escolha, constitutivo básico do estilo; traços do temperamento do autor na materialidade do discurso; e a relação do trabalho com a conjuntura. Estilo, por fim, para esse autor é definido como “modalidade de integração do indivíduo num processo concreto que é o trabalho”

“Essa concepção de estilo [de Granger] permite visualizar a atuação do falante sobre sua própria língua, em atividade epilinguísticas de natureza variada”(POSSENTI, p.224).

Por fim, na linguística o estilo é definido de várias maneiras de acordo com a concepção subjacente ao autor que o define. O estilo esteve, na maioria das vezes, contraposto à gramática, como se fosse algo externo à própria estrutura linguística, mesmo estando diretamente ligado a ela. Alguns outros teóricos conceituam estilo como uma função da linguagem. A dificuldade de se trabalhar o estilo é exatamente a concepção de língua, linguagem, sintaxe, enunciado por trás dessas vertentes: trabalha-se com uniformidade ou com um saber linguístico idealizado. Para Possenti (2000), o estilo só pode ser pensado a partir da pluralidade de códigos.

Possenti define o estilo como escolha fruto do trabalho. Em outras palavras, é o trabalho que o sujeito, o falante, realiza para a construção do sentido no discurso e isso passa, segundo ele,

pela escolha de uma ou outra estrutura para alcançar esse intento.

“Então, se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que 'trabalhar' a língua para obter o efeito que intenta. E nisso reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter”. (2000, p.215)

Vamos continuar na discussão das ideias de Possenti, observando sua conclusão, para enfim discutir seu ponto de vista a partir do nosso.

Exatamente por ser escolha e trabalho, há diversos recursos estilísticos em um discurso, tal qual o uso de enunciados não marcados em relação à variação linguística e ao contexto de enunciação propiciados por recursos gramaticais específicos; também o uso de recursos não gramaticais e, finalmente, as marcações de traços sociais, tanto os estigmatizados quanto os formadores de “boa linguagem”.

Outra consequência, segundo Possenti (2000), de o estilo ser escolha é a existência de quem o escolhe, ou seja, a existência dos sujeitos.

Aqui é necessária nossa intervenção no fato de que uma sintaxe indeterminada precisa considerar sujeitos. Falamos sobre estilo, mas procuramos nos aproximar do ensino. Interessa-nos saber como o estilo e a autonomia do aluno estão relacionados. Quando Possenti (2000) conceitua estilo como trabalho sobre os recursos disponíveis, vemos claramente a autonomia do sujeito sendo posta em jogo. Não sendo ameaçada, mas despontando como fundamental para o trabalho que é feito sobre as língua e com as línguas.

Discordamos, contudo, da causalidade sugerida pelo autor. Não é consequência dessa concepção de estilo o fato de se considerarem os sujeitos e sua “marcação social” ou fatores linguísticos e não linguísticos para se causar “um efeito de sentido”. Na verdade, em nossa perspectiva, o sujeito como cerne de uma teoria de indeterminação da linguagem/línguas só é possível se considerarmos todo o trabalho e o conhecimento empírico desse sujeito. As situações são imbricadas em relação de “necessidade”, pois é impossível existir uma afirmação sem a outra.

Em outras palavras, não é uma relação de causa e efeito.

Possenti (2000) afirma que o discurso sempre se trata de efeito de sentido. Nós diremos que uma situação de enunciação é sempre um “atestado” daqueles sujeitos que nela estão envolvidos, já que a língua é a instância do empírico, do social, do cultural, do antropológico, do conjunto de representações de um sujeito.

Na concepção de estilo como escolha, o desvio não é considerado um problema, pois não há construção desviante, já que a sintaxe é indeterminada. E não há mesmo, pois o desvio é a norma, é o cerne da ideia de uma sintaxe indeterminada, como a concebemos. O surgimento de formas “canônicas” seria o “desvio” nessa perspectiva, explicado pelo conhecimento de mundo do sujeito.

Para Possenti,

“se adotarmos uma caracterização basicamente indeterminada da sintaxe, com a consequência de que as diversas construções possíveis não são derivações, mas alternativas, seleções do locutor segundo o ponto de vista e o lugar de onde fala, então a noção de desvio pode ser abandonada pela noção de escolha” (2000, p.289).

Para nós, a seleção de uma alternativa entre toda a família de paráfrases que uma léxis (a estrutura base para a construção de enunciado) pode gerar é feita com base no conhecimento empírico do sujeito e com base naquilo que ele pretende representar. Dessa forma, não é à toa, nem é descuido, pois é baseado em representações construídas individualmente a partir de referências pessoais e sociais. O estilo passa pelo trabalho de regulação constante do sujeito, colocando-se no mundo e em diálogo interno consigo próprio. O enunciado, portanto, é também resultado da intenção desse sujeito em e ao produzi-lo.

Trataremos agora da questão da criatividade e voltaremos a falar de autonomia mais à frente, conceituando-a de acordo com a nossa concepção, que é muito similar à de Franchi (2000), cujas ideias vamos discutir agora.

1.4.3 Sobre Criatividade

Vamos falar de criatividade da Gramática a partir do que Franchi (2000) traz a respeito do tema porque a concepção do autor é baseada na indeterminação da linguagem e das línguas naturais. À medida que prosseguimos na discussão, vamos pontuando nossa perspectiva e a relevância dessa discussão para o conceito de autonomia.

A gramática tem sido conceituada de várias formas, desde uma abordagem mais voltada à manutenção da norma considerada melhor até uma abordagem mais baseada no quesito interação (TRAVAGLIA, 1997). Dependendo da concepção de gramática que utilizamos, o trabalho com ela pode se tornar mais ou menos produtivo do ponto de vista da criação.

Aquilo que chamamos de gramática tradicional de base normativa e descritiva, por exemplo, e que encontramos em autores como Pasquale Cipro Neto (1998), Evanildo Bechara (1997) e Celso Cunha e Lindley Cintra (2001) é uma mistura de critérios de análise das estruturas da língua, bem como uma afirmação da não existência ou da desconsideração de estruturas e fatos linguísticos que circulam pela sociedade, sendo escritas e faladas pelos sujeitos, ou seja, em enunciados.

Por esse motivo, quando aplicada essa análise a textos circulando socialmente (e aqui fazemos uma oposição a textos que foram criados com a intenção de servir de exemplo em manuais de gramática – dessa gramática a que estamos nos referindo), nem sempre é possível seguir tais princípios, o que frustra alunos e professores de uma vez só. O problema não é a multiplicidade de critérios em si, mas segundo Franchi, é a não assunção dessa multiplicidade para que o objeto não pareça fragmentado. Além disso, aprender gramática descritiva não implica aprender uma língua, não implica saber usar essa língua em uma situação de enunciação.

Por esse motivo, foi preciso repensar o conceito de gramática, para sair dessa esfera e entrar em uma mais ampla, de reflexão da língua e de suas estruturas, do trabalho realizado para que um enunciado seja entendido como o sujeito imaginou que ele seria.

Ora, nossa concepção de sintaxe e de semântica, discutida quando tratamos de estilo, é a de

que a indeterminação é a tônica das línguas e que o trabalho do sujeito é que permite ou que “cria” um sentido na enunciação.

Um problema da gramática tradicional, ousamos dizer que este é o maior problema, na verdade, é que em nossa perspectiva de dinamicidade das línguas, a gramática trabalha com estruturas cristalizadas que são consideradas como as únicas corretas, enquanto as línguas são uma variação instaurada pelo conhecimento empírico. Em outras palavras, os pontos de equilíbrio, os pontos de orientação não são estáticos como a tradição gramatical os traz, mas também se modificam a partir de fatores sociológicos e psicológicos de uma dada sociedade ou parcela dessa sociedade.

Gramática, então, deixa de ser descrição ou imposição de normas e padrões com base no julgamento de valor de uma parcela da sociedade. Ela passa a corresponder ao saber linguístico do falante.

“Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

'Saber gramática' não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e seus princípios e regras”. (FRANCHI, 2000, p.25)

O trabalho com a gramática não deve ser do tipo análise sintática de período composto (verificar quem é sujeito, quem é o verbo, qual a transitividade do verbo, quem é o objeto, se esse objeto é direto ou indireto e pronto, aí está o trabalho com a gramática), nem esse trabalho deve ser o mais importante no cotidiano das aulas de língua portuguesa. O trabalho é exatamente pensar sobre o trabalho que cada falante faz sobre seus enunciados para que ele seja compreendido, para que ele seja mais ou menos próximo às balizas das “possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa” (FRANCHI, 2000, p.25)

Desde meados dos anos 70 do século XX que se discute o papel da gramática tradicional

no ensino de línguas e sua pouca eficácia no desenvolvimento de competências linguísticas esperadas e descritas nos manuais de educação. Mesmo com toda a discussão que se faz a respeito desse ensino, ainda encontramos muitos livros didáticos que trazem essa abordagem (o próprio material que pesquisamos para este trabalho é completamente baseado nos estudos da gramática tradicional normativa e prescritiva).

Em outras palavras, temos que o estudo da gramática, tão mal falado, é hoje execrado porque está embasado em algo que não se renova, que continua sendo principal em muitas escolas tanto tempo depois das primeiras discussões linguísticas feitas sobre isso (no próximo capítulo traçamos um panorama sobre esse assunto).

Um dos problemas, segundo Franchi (2000), é a redução metodológica no trabalho com a gramática, o que a torna estanque e repetitiva. É no uso da prática criadora que temos a liberdade, que podemos aprender realmente as estruturas da língua, não no falar sobre ela, por isso a metalinguagem, confusa, ainda por cima, é rejeitada. Falta reflexão sobre como fazemos gramática.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, como reflexo do mundo continua viva e expressa em gramáticas normativas e em livros didáticos – um exemplo disso é o fato de ainda se estudar sintaxe a partir da divisão em termos essenciais, integrantes e acessórios. Os exercícios gramaticais que se situam no nível da classificação também colaboram para essa visão ruim do ensino gramatical. Seria de se imaginar que tais práticas estivessem em menor número no cotidiano da sala de aula, mas ainda não exatamente o que acontece.

Para Franchi (2000), quando se perde a dimensão criadora da gramática, a razão passa a estar com aqueles que a rejeitam.

Mas a criatividade, a dimensão criadora da linguagem e das línguas não pode estar associada apenas ao comportamento desviante, original e assistemático. Durante certo tempo, acreditou-se que a criatividade estava associada ao talento natural e intocado, longe da influência da escola e dos professores. Reduzir o comportamento criativo a isso dificulta a ação pedagógica.

A linguagem não é expressão do pensamento, nem meio de comunicação, mas é a instância

da construção das experiências do sujeito; é um trabalho de organização do mundo, de representação de si, do mundo e de representações. A partir dessa construção, desse trabalho, que o homem se constitui como sujeito.

Para Franchi (2000), dois polos asseguram o caráter dessa atividade. O primeiro é a opção do sujeito “sobre um feixe de possibilidade de expressão” (p.49) – o que representa as possibilidades que uma léxis pode derivar; o segundo é o fato de a produção do discurso não obedecer a necessidades biológicas ou lógicas, mas serem fundamentadas social e antropológicamente.

Os processos linguísticos, portanto, são singulares, mas seguem regras (temos aqui a linguagem, com suas possibilidades, e as línguas, instanciamento do empírico para a construção do enunciado). Nem o sentido se constitui apenas quando na expressão concreta de seu discursos, nem pode um enunciado ser reduzido a procedimentos de decodificação.

“A criatividade se manifesta ainda ao nível da construção das expressões. De um modo mais radical, no fato de que é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. Não há nada de mecânico nisso, qualquer coisa como “uma palavra puxa a outra”; ao contrário, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. Também porque, dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso: como devo parecer quando falo? Para quem eu falo? Com que propósito e intenções? O que eu posso pressupor e implicitar? Etc.” (FRANCHI, 2000, p. 49-50)

A criatividade é, dessa forma, o trabalho do sujeito sobre o feixe de possibilidades que a linguagem e as línguas oferecem. Ela é instanciada pela cultura do sujeito, já que é o conhecimento de mundo que ele tem que vai lhe permitir o uso de mais ou menos elementos nesses feixes de escolha. O trabalho do professor, o trabalho da sala de aula é ampliar esse feixe de possibilidades, é mostrar mais e mais meios de se conseguir chegar a um efeito, é auxiliar ou propiciar ao aluno o contato com diversas representações a fim de que ele consiga, por meio de suas próprias representações e regulações, interpretar/produzir textos para outros sujeitos e de outros sujeitos.

O conceito de criatividade de Franchi vem ao encontro do que imaginamos para o trabalho

com línguas, que é “fazer aflorar à consciência tal procedimento [de produção de textos que efetua por meio de operações simultâneas de indeterminação (abertura, análise) e de determinação (fechamento, síntese)] (...)” (REZENDE, 2000, p.359).

A gramática, por sua vez, para Franchi (2000), tem de ser feita por meio do estudo dos recursos expressivos colocados à disposição do falante ou do escritor a fim de que ele consiga construir o sentido que deseja.

Nossa perspectiva de estudo da autonomia é exatamente o trabalho com esses recursos, de entendimento desses recursos, de percepção de um feixe de possibilidades e da escolha que se faz de uma dessas possibilidades. Trabalhar a gramática, a linguagem e as línguas, diríamos, é conseguir fazer aflorar no aluno, ou levá-lo a pensar sobre, a atividade de construção de significado em cada momento, seja no diálogo interno, seja na tentativa de se alcançar o sentido de algo enunciado por outro sujeito.

1.4.4 A construção da identidade por meio das línguas

Se encaramos a linguagem como atividade representativa significativa, é preciso não se limitar a um universo rígido de enunciados, de pontos estáticos, em que a atividade do sujeito foi eliminada. Não procuramos polos que sinalizem o ponto de chegada dessa atividade, porque o percurso é o processo que avaliamos, que desdobramos para entender o significado. “Trata-se, na abordagem dinâmica, de se questionar como um signo se torna signo, como se mantém como signo, como ele deixa de ser signo.”(REZENDE, 2000, p.15)

Por esse motivo, o sujeito tem papel central nessa atividade. Afinal, ele enuncia, ele negocia o significado das expressões a partir de sua própria história.

Quando se fala em variação, o “status” do sujeito sempre aparece como um padrão importante a ser considerado. Esse “status” engloba sexo, idade, escolaridade, origem geográfica e social, e o mito de uma língua uniforme fica claramente combatido. As línguas naturais não são uniformes, um molde pronto a ser adquirido pelos falantes, exatamente porque são a expressão do

empírico, da cultura do sujeito. Irandé Antunes (2007) diz que “quanto maior maior é o domínio das variedades de uma língua, maior é a capacidade de alguém para usá-la adequadamente a cada circunstância” (p.106).

Como partimos do pressuposto de que é a cultura que nos leva a usar a língua de um modo ou de outro, diríamos que é na verdade o quanto conhecemos, quanta experiência e referências e representações que temos que nos faz ser mais ou menos “capazes” de usar a língua em diferentes situações. No caso, essa capacidade seria a regulação do sujeito no processo de medir e avaliar o ponto a que deseja, ainda que momentaneamente, chegar.

A produção/compreensão de textos se efetua, segundo Rezende (2000), por meio de operações simultâneas de abertura e fechamento (indeterminação e determinação, respectivamente), por isso temos a paráfrase como resultado desse processo. É o conhecimento do sujeito, de si próprio e do outro, que vai levá-lo a um significado próximo da significação textual pretendida.

O trabalho do professor é fazer aflorar esse procedimento de desambiguação de enunciados. Em outras palavras, é “trazer juntos com essa explicitação [dos enunciados] o sujeito e a consciência de si próprio” (REZENDE, 2006, p. 25).

Criar condições para que a interação verbal natural e espontânea aconteça e partir para a discussão dessa produção é o que cabe ao professor. Daí entramos no conceito de autonomia conforme a entendemos.

1.4.5 A autonomia

De acordo com Benveniste (1988), o discurso é a linguagem entre parceiros posta em ação. A linguagem não é dissociada do homem, que se constitui por meio dela. É por meio da linguagem que o homem fundamenta a realidade.

A subjetividade emerge no discurso porque consiste em instâncias discretas que contêm as formas linguísticas associadas à expressão do sujeito enunciator. A condição de diálogo é constitutiva da pessoa, pois só se experimenta a consciência de si próprio a partir do contraste com

o outro.

Em nossa abordagem o diálogo também é travado internamente, quando o sujeito se regula para expressar o que deseja, Esse diálogo interno é chamado de atividade epilinguística.

A maior parte da atividade de linguagem acontece nesse nível chamado de epilinguístico. Em um enunciado já produzido, temos apenas uma pequena parte da atividade de linguagem. Internamente, a atividade é muito mais intensa que o resultado manifesto dela.

Na verdade, ao produzir/interpretar um enunciado e chegar a um resultado desejado, o sujeito precisou trabalhar bastante comparando caminhos, julgando estruturas, avaliando possibilidades, verificando igualdades e diferenças, analisando a aproximação ou o distanciamento, discriminando e organizando a si próprio e ao outro para, finalmente, chegar a um significado.

Segundo Rezende (2006), 99% da atividade linguística é interna e nós

“externamos apenas 1% desse trabalho, pois nesse diálogo interno entre valores, significados, expressões instituintes de um lado e instituídos de outro, vence, na maioria das vezes, o segundo, que é também o possível, o equilíbrio, os processos defensivos e de sobrevivência, jogos de força e de poder” (p.17)

Precisamos nos debruçar sobre duas coisas decorrentes disso que falamos acima. A primeira é a instituição da ambiguidade, fundamental na língua. Na verdade, já tratamos da indeterminação da linguagem e das múltiplas possibilidades de produção que uma estrutura básica (a que chamamos de léxis) pode acabar derivando por meio da paráfrase. Temos, então, as famílias parafrásticas.

A segunda coisa que temos de observar decorre desta primeira. Se há inúmeras possibilidades de construção, apenas o trabalho do sujeito é que vai indicar qual a construção, qual o sentido que melhor se encaixa em seu propósito, seja ele qual for.

Por isso não se pode negar ou diminuir o valor da identidade do sujeito quando tratamos de linguagem, de articulação entre linguagem e línguas e de enunciados produzidos por sujeitos.

É por meio desse processo de medir, avaliar, analisar, etc, de que falamos há pouco que o sujeito elege as melhores unidades para expressar/compreender aquilo que deseja.

A tolice de muitas gramáticas é considerar que essas unidades são estáticas e que são o ponto final, de chegada. As unidades são balizas, momentâneas e dinâmicas. À medida que o sujeito entre em contato com novas representações, cria novas referências e se regula, a atividade linguística desse sujeito se modifica. Ou seja, isso acontece o tempo inteiro.

Um ensino de língua que se propõe ao desenvolvimento da capacidade de aprender do aluno deve exatamente considerar a dinamicidade como ponto de partida. Como indicamos anteriormente, o papel do professor é fazer aflorar a atividade linguística interna do aluno. O desafio é fazer isso e mostrar ao aluno como fazê-lo por si próprio.

Nossa procura é pela autonomia desse aluno, desse sujeito, no escopo da sala de aula de língua portuguesa e para o depois, para a vida fora da escola.

Nos últimos anos, a procura da autonomia ficou muito ligada à inserção da tecnologia no cotidiano escolar. Confundiu-se autonomia em aprender com o saber utilizar elementos tecnológicos de última geração. A última das inserções tecnológicas é a utilização de leitores digitais (um para cada aluno) nas escolas, como se o simples uso desse equipamento fosse automaticamente dotar o aluno de uma capacidade de leitura acima da média.

O problema é que mudam-se os suportes de texto, orais ou escritos, mas não se mudam as práticas de leitura/produção de textos. Continua, portanto, o problema.

A autonomia do aluno começa quando esse sujeito se conhece, tem noção da sua identidade, que, como já indicamos e o indicou, com maestria, Benveniste (1995), só é apreendida com base no conhecimento do outro.

Ela se constrói com base em saber avaliar suas próprias representações e medi-las para que se possa incluir novas representações no “repertório” de representações do sujeito.

Como um aluno consegue, então, desenvolver sua autonomia? É com o trabalho em sala, orientado pelo professor, que essa autonomia se desenvolve. Se não está exposto a práticas que a desenvolvam e não participa dessas práticas, é muito mais difícil que um sujeito desenvolva sua capacidade autônoma (não é impossível, mas, via de regra, é muito mais difícil).

Se continuamente exposto a atividades de reflexão, o aluno acaba por aprender a mobilizar o próprio conhecimento para tais atividades.

Tendo isso em mente, o problema de fundamentar um ensino voltado para a autonomia começa com o fato de os professores não terem sido formados, nos cursos universitários, para realizarem tal prática. E muitos professores também não são autônomos em sua prática cotidiana de sala de aula.

São dois problemas que nos parecem bem graves: a falta de uma política que realmente fomenta a autonomia e a falta de um arcabouço teórico que embase o trabalho com gramática.

Franchi (2000) indica que o simples fato de se trabalhar a multiplicidade de possibilidades de produção de um enunciado já é uma atividade criativa. Essa criatividade a que ele se refere nos interessa porque nos remete à liberdade de escolha do sujeito, tanto para construir seus enunciados dentro daquilo que é considerado padrão, “normal”, quanto algo que seja considerado diferenciado por não corresponder ao padrão, por ser inusitado. A criatividade engloba os dois. E a liberdade de escolha é perpassada pela capacidade autônoma do sujeito.

Se o sujeito-aluno não tem liberdade de escolher aquilo que mais está de acordo com suas representações no momento da enunciação, ele não é autônomo, ele não tem liberdade. O trabalho com a montagem e a desmontagem de enunciados e a tentativa de interpretar (que também é uma atividade de produção) esses enunciados e a cultura é o que ajuda os alunos a desenvolver-se como sujeito e a conhecer mais.

A liberdade e a criatividade do sujeito permite que ele desenvolva seu estilo próprio, ou melhor, que ele demonstre, se assim o desejar, um estilo próprio. Quanto mais representações e referências ele conhece, mais se ampliam suas possibilidades de expressão. É como falamos sobre as crianças e os adultos; a diferença maior entre eles reside na cultura a que cada um esteve exposto e nas experiências por que passou.

Lembramos que estilo e criatividade não significam aquilo que é diferente e inusitado, pois essa perspectiva é reducionista. Considerando a indeterminação da linguagem, a possibilidade de

uma léxis ser expressa de diversas formas (no caso, por meio da paráfrase) e a ambiguidade estrutural das línguas, o que normalmente seria considerado o não inusitado (que só o é considerado em oposição ao inusitado) também está imbuído de trabalho e representa as escolhas do sujeito. Não é por isso que essa expressão seria menos importante ou considerável.

1.4.6 Autonomia e Língua Portuguesa

A autonomia do aluno é indicada pelos documentos como algo que deve ser objetivo do ensino básico e do ensino de língua portuguesa, especificamente no nosso escopo. Mas a autonomia, nesta área, não se resume a métodos, técnicas e organização de estudo e do processo de aprendizagem. Ela perpassa esses itens, mas não se reduz a eles.

Na verdade, a autonomia dentro do ensino de LP, em nossa perspectiva, só é alcançada quando o aluno “vive” uma sala de aula com reflexão a respeito daquilo que produz/interpreta. Só percebendo os enunciados, percebendo-se e percebendo ao outro, o co-enunciador (que pode ser ele mesmo, no diálogo interno) que fica mais fácil conscientemente analisar aquilo que produz.

É no cotidiano que ela precisa ser construída, com a ajuda do professor, que preferencialmente também deveria ter vivenciado tais atividades, que a capacidade de reflexão sobre a língua se desenvolve. O professor é o ponto de partida para essas atividades, ele mostra o caminho que permite fazer aflorar a atividade pré-consciente do indivíduo ao produzir enunciados. Quanto mais essa atividade se torna consciente, ou seja, metalinguística, mais o sujeito compreende os mecanismos de construção de enunciados e se torna mais seguro no uso desses mecanismos. Mais seguro, o aluno se torna mais capaz e mais autônomo. Por isso acreditamos que essa compreensão, essa atividade de reflexão e essa segurança no uso da língua são habilidades e competências que o sujeito-aluno desenvolverá e que serão utilizadas para a vida inteira.

1.5 Uma proposta aplicada

Em 2007, estruturamos uma proposta de intervenção que foi aplicada em uma turma do então oitavo ano do Ensino Fundamental da rede particular em Belém do Pará. Nessa proposta, que durou cerca de dois meses em 2007 e teve o marco inicial em 2006, com a aplicação de questionários piloto para levantamento de dados relacionados com a organização da aprendizagem. Posteriormente, no primeiro dia letivo de 2007, outra atividade foi implementada, um levantamento de expectativas e de objetivos para o ano letivo de 2007. Por fim, em março do mesmo ano, foi proposta uma prática que fomentasse a autonomia dos alunos.

A ideia que gerou a prática era responder às perguntas “Qual o grau de autonomia dos alunos na sala de aula de Língua Portuguesa” e “Como fomentar a autonomia nesses alunos na aula de Língua Portuguesa”. A pesquisa foi do tipo pesquisa-ação, que é definida por Thiollent (2003, p.14) como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema”. No caso dessa prática, o problema era o desconhecimento do grau de autonomia dos alunos e a falta de atividades que ajudassem no desenvolvimento dessa capacidade.

A pesquisa-ação se mostrou a melhor metodologia para a prática porque ela pressupõe a participação do pesquisador na coleta dos dados e na vivência dos pontos analisados. Ela articula a produção de conhecimento com a ação educativa, produzindo conhecimento sobre uma realidade concomitantemente a um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade.

Havia 20 alunos envolvidos na pesquisa e a maioria já era aluno da escola em questão há dois anos na época, o que ajudou a construir uma atmosfera de confiança para o desenvolvimento da pesquisa.

A escola onde a prática aconteceu tem tradição em ensino mais centrado na normatividade e na prescrição da gramática, além de uma orientação tradicionalista de abordagem do conhecimento.

Para a 8ª série, havia um material didático específico a ser utilizado, e o uso desse material

era obrigatório (imposição da escola) esse material foi escolhido pela própria coordenação pedagógica da instituição, sem consultas ao professor. A liberdade do professor se constituía apenas na escolha em trabalhar ou não alguns dos tópicos que o livro trazia que estavam além do programa também traçado pela instituição com base nas indicações gerais da Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Para a coleta de dados, foram utilizados os questionários, debates, discussão e definição de atividades a serem desenvolvidas nas aulas, entrevistas e um diário de pesquisadora. Nos debates e discussões, os alunos eram livres para sugerir atividades a serem realizadas nas duas aulas (entre cinco aulas semanais) que seriam dedicadas para os alunos realizarem as atividades que desejassem, contagem dos conteúdos exigidos pelo currículo traçado pela instituição. Nas outras três aulas semanais as atividades seriam obrigatoriamente conduzidas pela professora.

Da análise da prática, tanto durante quanto depois, descobrimos que os alunos percebiam que precisavam se responsabilizar pela sua própria aprendizagem e que procuravam por meios diferentes para aprender o conteúdo, mas pouco haviam conseguido aprender, ao menos essa seria a impressão que tinha, da matéria desenvolvida em 2006.

Para eles, a maior dificuldade era criada por eles mesmos, ao não “prestar atenção às aulas”, e os objetivos mais comuns eram entrar em uma faculdade, ganhar dinheiro, ler e escrever corretamente (de acordo com a norma).

Durante a intervenção os alunos começaram a ser mais atenciosos às aulas em que a professora estava gerenciando a turma. Para realizar as atividades durante as aulas em que estariam no gerenciamento da sala de aula, os alunos tiveram de negociar, planejar atividades, replanejar, verificar a aplicação da atividade. Todos conseguiram perceber a necessidade de planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas.

Aos poucos, os alunos foram pedir que a professora trouxesse atividades na quarta-feira e que desse a eles a liberdade de escolher se queriam essas atividades, o que configurou mais autonomia reativa que pró-ativa, mas que é justificável pela incipiência dos alunos na organização

de objetivos e materiais para estudos, como discutido em seções anteriores.

Depois das semanas em que a intervenção aconteceu, os alunos foram ouvidos novamente em debate a fim de expressar suas opiniões a respeito do que havia acontecido. A maior reclamação se deu no quesito organização, pois foi quase unânime que os dias em que a professora não estava à frente das atividades foram inicialmente bagunçados. Só mudou quando as atividades podiam ser escolhidas a partir de propostas indicadas por ela.

O nível do controle sobre o gerenciamento do processo de aprendizagem foi o que mais se sobressaiu no desenvolvimento das atividades. Muitos alunos perceberam a necessidade de serem mais responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Obrigados, pelas circunstâncias da própria estrutura que escolheram, a trabalhar juntos, os alunos acabaram por desenvolver bastante as habilidades interpessoais (ou sociais) ao colaborar e negociar uns com os outros. Segundo eles, as relações melhoraram entre eles porque alguns aprenderam a ouvir os colegas.

Alguns conseguiram se organizar a partir da intervenção; outros não sentiram nenhuma diferença perceptível. O fato de escolher uma atividade já foi apontado por eles como algo benéfico, já que a escola em si já é uma atividade “forçada” no ponto de vista da maioria da turma. Os que escolheram atividades e conseguiram finalizá-las se sentiram realizados.

De modo geral, percebemos, na intervenção, que os alunos se encontram em diferentes graus de autonomia, alguns já apresentando comportamentos autônomos em diferentes contextos. Ao final da intervenção, a maioria dos alunos ficou apenas no que Scharle e Szabó (2000) chamaram de primeira fase de autonomia, a da conscientização. A intervenção conseguiu fomentar a autonomia, ainda que muitos tenham ficado nessa fase.

Houve limitações na pesquisa, claro. A primeira diz respeito ao tempo que pode durar a intervenção – apenas 6 semanas, de fato. A segunda foi a imposição do livro didático, o que impossibilitou a escolha dos conteúdos a serem aprendidos (apesar disso, seguir um currículo, como já mostramos antes, é importante para as turmas de Educação Básica).

A terceira limitação foi o número restrito de alunos que conseguiu realizar todas as atividades do dia em que o gerenciamento da turma era responsabilidade dos alunos e que, por isso, foram entrevistados.

A pesquisa feita em 2007 não pretendeu esgotar o assunto, pois apenas lançou novas perguntas no ar para um tema que é extenso e importante o suficiente para fazer parte das discussões a respeito das habilidades e competências necessárias para a educação do século XXI.

A autonomia na sala de aula de Língua Portuguesa é um campo vasto e pouco desbravado, que pede por pesquisas e intervenções a fim de se investir em um ensino que seja verdadeiramente significativo aos alunos. O maior problema com a pesquisa que realizamos em 2007 foi o fato de as atividades não serem necessariamente de fomento à autonomia da área de Língua Portuguesa. Os alunos se disseram mais estudiosos, mais responsáveis, mais conscientes da necessidade de se organizar, mas não percebemos uma mudança em relação ao uso da língua ou, ainda, em relação à capacidade de reflexão sobre e de discussão a respeito dessa língua.

Tendo isso em mente, começamos a pensar em como realizar atividades que atingissem o objetivo de fomentar a autonomia do aluno em relação à língua portuguesa, no caso.

Pensamos então que apenas o ensino voltado à atividades que propiciem a reflexão e o autoconhecimento podem realizar tal intento. À medida que se conhece e conhece melhor ao outro, o trabalho do sujeito se torna mais ou menos apurado a fim de expressar aquilo que deseja. Um sujeito mais confiante, por se conhecer melhor, acaba por ser mais autônomo. Considerando que a linguagem é um trabalho, pensamos que investir na observação do resultado desse trabalho seria um modo desenvolver essa capacidade autônoma do aluno.

Acabamos com novas propostas de como investigar a autonomia a partir de uma perspectiva nova e voltada exatamente para a investigação das operações mentais que resultam em um enunciado ancorado em uma situação de interação entre os indivíduos. A partir daí desenvolvemos nossa pesquisa em sala de aula.

2 Autonomia no ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva

Neste capítulo, vamos discutir o que os documentos oficiais sobre educação trazem a respeito de autonomia. Pretendemos analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros extra que foram lançados para a área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias (PCN+) e o Currículo Básico Comum lançado pelo governo do estado de Minas Gerais, onde fizemos nossa intervenção.

Todos esses documentos estão disponíveis em “websites” governamentais e são de fácil acesso a quem deseja tê-los. Os Parâmetros e as Diretrizes, também chamados de PCN e DCN, estão em uma documentação chamada Bases Legais do Ensino. É preciso lembrar que essas bases legais foram formuladas para todos os níveis de ensino, mas os PCN foram lançados apenas para a Educação Básica (fundamental mais médio) e com divisão por nível de ensino.

O Currículo Básico Comum do estado de Minas Gerais também foi lançado para os dois níveis da Educação Básica, mas nos detivemos apenas sobre o material do Ensino Médio de todos esses documentos.

Vamos iniciar este capítulo com uma indicação das discussões que se faziam sobre o ensino de Língua Portuguesa e com as contribuições que a Linguística trouxe a esse campo, depois passamos às inquietações que culminaram nos PCN, que são então analisados, juntamente com as bases legais que compuseram a reforma da educação. Terminamos o capítulo com uma discussão sobre o estado em que se encontra hoje o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 O ensino de Língua antes dos PCN

Antes da introdução da Linguística como elemento dos currículos de Letras, o ensino de formação de professores de Língua Portuguesa era pautado em reforços da gramática normativa dos

cursos secundários, ou era centrado em uma formação histórico-filosófica, baseada em disciplinas como Filosofia Portuguesa ou Literatura Medieval, ou ainda era voltado para o ensino de conteúdos da literatura canônica, ou uma mistura dos três elementos, caso muito comum.

A Linguística começou a ser inserida nos cursos de Letras na década de 60 e havia certo consenso de que ela substituíria de maneira eficaz a Gramática e a Filologia, sendo, por isso, fator de renovação do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, do ensino dos cursos de formação de professores.

Ela realmente configurou-se em um catalisador de mudanças necessárias no ensino da língua materna. Antes da Linguística, não se preparava o professor para desempenhar um papel ativo como professor, nem para que ele compreendesse a situação linguística da turma de que ele estava ensinando. É necessário lembrar que o ensino nesse período era predominantemente positivista, o professor o detentor do conhecimento e o aluno o receptáculo desse saber que o mestre iria despejar durante as aulas.

Com o advento da Linguística como disciplina na formação dos cursos de Letras, mudou-se algum enfoque, ainda que essa mudança não tenha sido tão produtiva quanto poderia ter sido. Nas universidades, o espaço destinado ao estudo descritivo da Língua foi ampliado, segundo Ilari (1984), e o ensino nas escolas secundárias enfim deixou de perceber o uso das modalidades menos formais da língua como afronta, ou seja, as variantes desprestigiadas socialmente começaram a aparecer na escola. Além disso, a linguagem coloquial passou a aparecer nos textos para leitura em livros didáticos.

Ilari demonstrou que a Linguística era necessária para o curso de letras, já que se esperava que o professor de Ensino Básico fosse capaz de avaliar o potencial e o limite que caracterizavam a expressão e a comunicação do aluno (os termos expressão e comunicação foram usados por Ilari), fixar objetivos viáveis para essa comunicação e expressão e examinar criticamente materiais didáticos proporcionados pela indústria editorial.

Ora, partindo desses objetivos para o ensino nesse enfoque, a Linguística aparece como

necessária, já que:

[...] somos levados a buscar o subsídio de várias disciplinas linguísticas, desde a fonética e a fonologia [...] até as disciplinas que estudam a variação regional, social e estilística da fala, caracterizam suas funções, ou reconstituem o processo de sua aquisição, para não falar das teorias sobre leitura e compreensão. As disciplinas assim evocadas – Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso – apresentam uma forte interseção com outras, mais técnicas, como a Sintaxe e a Semântica; todos os recursos metodológicos e descritivos de nossa ciência acabam por ser mobilizados.” (ILARI, 1984, p.10)

Ainda se fazia necessário, segundo Ilari, desautomatizar a visão corrente dos fatos de língua e proporcionar a prática de investigação própria das ciências naturais ao futuro professor de letras. Desautomatizar a visão seria passar a não considerar a gramática tradicional e o estudo dessa em termos de distinções morfológicas e sintáticas como o objetivo a ser alcançado no ensino e método para verificar o grau de escolarização de uma pessoa. A gramática tradicional e seu estudo não conseguem “dar conta” dos processos e estruturas encontrados em textos cotidianos tanto em variantes formais quanto em variantes desprestigiadas socialmente. No capítulo sobre os aspectos teóricos que embasam nossa intervenção na sala de aula, falamos da Teoria das Operações Predicativas Enunciativas, que é um caminho para resolver essa dificuldade de se trabalhar a gramática na sala de aula.

Já a prática de investigação deve ser pautada em rigor metodológico e acontecer sem preconceito a fim de levantar hipóteses, formular teorias, inferir consequências, e confrontar esses resultados com fatos da língua a fim de se obter confirmação ou refutação. Dessa forma, muitas explicações tradicionais se veem confirmadas; outras, desconsideradas. Mas, acima de tudo, professor e aluno se deparam com a multiplicidade de caminhos, que é a melhor forma de se notar a precariedade de um dogma.

Ressaltamos que não é o caso de se criarem teorias linguísticas a partir dessa construção de hipóteses, mas é o trabalho com rigor metodológico, sobre e para os fatos e acontecimentos da língua e de suas variantes que importa. E encarar o estudo da língua como um momento em que se abrem diversas possibilidades de interação e de visão do mundo, em um movimento de abertura e

fechamento constantes.

Apesar de essa introdução da Linguística ter acontecido, não houve nas décadas de 60 e 70, e até mesmo na de 80, mudanças tão significativas no ensino de língua portuguesa nas escolas de um modo geral. Há motivos para isso dentro da própria academia e dentro da própria estrutura de ensino da educação básica.

Mesmo que tenha modificado bastante o olhar sobre o ensino de línguas, a noção de linguística tornou-se vaga para alguns, já que ela abrange diversas disciplinas e orientações metodológicas. A absorção dessas idéias novas que poderiam modificar o ensino aconteceu de maneira brusca aqui no Brasil, enquanto que no exterior estudava-se e pesquisava-se a ciência das línguas já há bastante tempo. Ao mesmo tempo, no Brasil, ela se dividiu, segundo Ilari, em três grandes tendências: a estruturalista, a gerativista e, de assimilação mais recente em relação as outras duas, as teorias que estudam mais o uso e a competência do usuário da língua, tais como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Pragmática.

Ainda acrescentamos que uma abordagem mais interacionista também foi posteriormente incorporada aos estudos das línguas, pois se percebeu que as línguas proporcionam a interação e essa as modifica. Contudo, o ponto não é determinar que teoria ou orientação se sobressaiu, mas mostrar como essa multiplicidade, se desorientada, acabaria por ser um obstáculo às mudanças do ensino.

As idéias trazidas por essas correntes podiam ser diferentes em diversos aspectos, mas havia certos pontos comuns a todas, tais como a necessidade de analisar diferentes modalidades da língua e o debate sobre a função da linguagem como instrumento por meio do qual se atua sobre as circunstâncias.

Não eram pontos em comum articulados pelos defensores de tais idéias, mas eram pontos que poderiam, como vimos, influenciar a formação dos professores. Realmente influenciaram, mas em um nível muito abaixo do que se esperava. Ilari aponta que se esperava uma mudança no chamado “ensino gramatical” (que não aconteceu no período em questão), além da inclusão de

conteúdos de estudo da expressão falada e de exercícios autênticos baseados nesses conteúdos; mas pouco se modificou.

Podemos apontar alguns problemas que impossibilitaram uma mudança em um número maior de cursos e professores. O problema é o fato do professor do ensino secundário (hoje Médio) não ser atingido por tais mudanças, uma vez que a ligação dele com a academia ser, depois da formação, naquele período, eventual, se é que acontecia. Também havia poucas obras a respeito da aplicação da Linguística à Língua Portuguesa, considerando que a maioria dos livros era tradução de manuais estrangeiros. Houve uma tentativa oficial de introduzir esses conceitos linguísticos a um grande número de professores, que foram os guias curriculares para o ensino de 1º e 2º grau (ILARI, 1984) mas a série não alcançou uma boa penetração na rede de ensino (paulista).

Outro ponto é o livro didático, sobre o qual repousa muito do fazer didático do professor, que pouco se modificara até aquele momento. É certo que o professor utiliza o livro e a pedagogia utilizada é em grande parte das vezes a tônica do trabalho desse professor.

Por fim, um professor que teve pouco dessas mudanças enquanto aluno de curso de formação irá acabar por ter maior dificuldade em modificar seu fazer pedagógico para incluir tais atividades no currículo cotidiano.

No período aqui discutido, o ensino do 2º grau (como o Ensino Médio era denominado na época) ainda se pautava, também, quando o caso se aplicava, nos conteúdos pedidos pelos processos seletivos de universidades, o vestibular. Esse ponto foi conflitante ainda por mais tempo, mesmo com as futuras mudanças introduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e ainda o é.

São necessárias mais algumas palavras a respeito da forma como se encarava a Linguística nesse período. Para alguns, em vez de lançar luzes sobre o ensino de Língua Portuguesa, ela serviu para “acabar” com o ensino, deixando-o em condições lastimáveis. Essa suposta ação, segundo Ilari (1984), se justifica por um lado em virtude de “proliferação e mercantilismo” das faculdades particulares de letras” (p.18), além da dependência do professor secundarista do livro didático e da remuneração ruim, que o levava a trabalhar mais em sala de aula e planejar menos fora dela, e do

aumento da clientela de alunos sem a expansão de investimentos para que a qualidade do ensino melhorasse; por outro lado, justifica-se apreensão irresponsável, em alguns casos, do jargão da área de Linguística sem que realmente os princípios e os métodos dessa ciência fossem realmente incorporados ao cotidiano ou ao planejamento do sistema de ensino.

Enfim, apontamos a discussão de Ilari (1984) a respeito da implantação desses métodos da Linguística: para alguns, o ensino diversificado poderia por em risco os “valores nacionais” que seriam transmitidos por meio da variante padrão, deixando aqueles fora dessa variante com essa barreira a superar para que houvesse ascensão social.

Excluir a Linguística significava, naquele momento, excluir a necessidade de mostrar culturas até então relegadas, de tratar de variantes sem prestígio, de discutir o papel do livro didático. Seria discutir o ensino, o que parecia problemático a muitos.

2.2 Problemas no Ensino de Língua Portuguesa

Nos anos 80 havia uma crescente preocupação com o ensino de língua materna (Língua Portuguesa), como acabamos de demonstrar. Questões como a contextualização do ensino de língua, da necessidade de se determinar os objetos a serem estudados na escola, de ver o aluno como sujeito eram discutidas e apontadas como de fundamental importância.

A concepção da língua como a expressão do pensamento e a da gramática como regras a serem seguidas porque são o padrão correto começaram a ser combatidas à medida que se pesquisava sobre o ensino e se desdobravam novas nuances trazidas pela Linguística.

Com o aumento da procura pelo ensino fundamental, os professores viram-se em sala de aula com alunos de diversas origens, e muitos não tinham tido em casa a indicação de leitura e de cultura que os alunos de antes demonstravam ter. O que fazer, então? De onde partir para alcançar esse aluno? Com tantas crianças de origem diferente, como ensinar o português (e qual português) a elas? Um outro problema a se considerar é o respeito à diversidade dessas crianças, oriundas de famílias de contextos sociais diversificados.

O ensino dos clássicos, da descrição de gramáticas, da prescrição da norma, da metalinguagem pura e por si, e o ignorar os outros “falares” do português falado no Brasil por questões sociais e políticas não conseguia mais dar conta da crescente discussão e da necessidade de mudanças no ensino básico brasileiro.

E a década de 90 se iniciou com mais discussões, em virtude das orientações internacionais sobre Educação, sobre a necessidade de reforma no ensino brasileiro. E nesse contexto surgiram a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escola deveria deixar de ser um elemento de exclusão e se tornar um agente de desenvolvimento dos cidadãos. A fragmentação, a repetição de modelos e o ato de ignorar modelos mais avançados de construção do conhecimento acabaram por transformar o Ensino Médio em um sistema de marginalização, representado pelas posturas tradicionalistas e distantes das mudanças ocorridas no mundo e na sociedade.

Essa nova concepção de que falamos antes deve ser expressa de tal forma que consiga dar conta da velocidade da contemporaneidade, não por meio da apreensão de novos conceitos surgidos a todo instante, mas por meio das relações que se estabelecem entre esses conceitos e da apreensão do que é relevante no contexto desse tempo contemporâneo, da apreensão de competências e habilidades indicadas como necessárias para o sujeito hoje.

Uma proposta curricular contemporânea deve incorporar, portanto, as tendências para o século XXI. “A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada” (PCNEM, 1998, p. 12)

Essas competências a serem desenvolvidas com base nas novas perspectivas precisam apontar tanto para o exercício da cidadania quanto para atividades profissionais (sem serem apenas profissionalizantes). Os paradigmas mais atuais mostram que aquilo desejável ao cidadão é também o que se espera no plano do trabalho. Em outras palavras, há uma certa correspondência no que se exige para o exercício da cidadania e o que se exigem para as atividades produtivas. Ainda assim,

essa aproximação não garante “uma homogeneização das oportunidades sociais” (PCNEM, 1998, p.11)

No mínimo, pelo menos, rompeu-se com o paradigma de que a educação seria um instrumento de “conformação”, de disciplina, obediência, respeito sem crítica às regras estabelecidas, o que era necessário, anteriormente, para a inserção no mercado de trabalho profissionalizante. A educação precisa estar pautada em uma autonomia a ser desenvolvida. Essa autonomia precisa ser assegurada aos sistemas de ensino, às escolas, aos professores e aos alunos, respeitado: no caso dos documentos oficiais, as regras comuns aos envolvidos em educação (LDB) e a base curricular comum (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais).

2.3 Os órgãos Internacionais

Antes de tratar dos documentos oficiais brasileiros, vamos rapidamente esclarecer a posição dos órgãos internacionais a respeito da educação para o novo milênio.

Diante do mundo globalizado, das novas forma de socialização, dos novos processos de produção e das novas definições de identidade individual e coletiva, ou seja, desses múltiplos desafios para o ser humano, a educação é vista como “utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social” (PCNEM, 1998, p.13). Segundo a Unesco, ela deve conduzir a um desenvolvimento mais harmonioso e autêntico que leve a pobreza, a exclusão social, as opressões, as guerras e as incompreensões a diminuir. Por isso é necessário romper com modelos tradicionais a fim de alcançar os objetivos propostos.

A formação continuada, a aprendizagem permanente estão na perspectiva desses objetivos, e são, segundo os documentos, fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Daí a prioridade da construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (incluídos na LDB, a ser vista adiante)

As bases para a educação, oriundas do Relatório da Comissão Internacional sobre

Educação para o século XXI da Unesco (citado nas Bases Legais) indicam também que a educação tem de estar estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Essas premissas indicam a importância de uma educação geral, que possibilite, em processo e posteriormente, o indivíduo de se aprofundar em determinada área de conhecimento, que é tanto meio de se compreender a complexidade do mundo quanto finalidade para incentivar o prazer de descobrir, de compreender e conhecer. Dessa forma a capacidade autônoma de discernimento é estimulada por meio do aumento das competências para se compreender o mundo (aprender a conhecer). Isso garante o aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia do aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e constituindo assim “o passaporte da educação permanente” (PCNEM, 1998, p.15), fornecendo bases para o aprendizado em toda a vida. Esse é um processo de construção de identidade e de reconhecimento dessa identidade.

Além disso, é preciso estimular o desenvolvimento de habilidades e o surgimento de aptidões para enfrentar os novos contexto social e de trabalho que se apresentam no século XXI. Unir teoria e prática, privilegiando a aplicação de uma na outra a fim de estimular o aprender a fazer é importante para a sociedade contemporânea.

Viver juntos, desenvolvendo, por meio dos conceitos de cidadania, tolerância e respeito, a percepção do outro e da interdependência dos seres humanos para a realização de projetos comuns indica que é necessário aprender a viver (e conviver, diríamos), tendo em mente o todo da sociedade (e do mundo globalizado).

Por fim, aprender a ser indica, como aprender a viver, o desenvolvimento da cidadania. Essa premissa indica, também, a necessidade de o indivíduo ser autônomo e crítico a fim de formular seus próprios juízos de valor, a fim de poder decidir por si próprio. É o exercício da liberdade de pensar, discernir, sentir e imaginar.

As últimas duas premissas são decorrência direta das duas primeiras e precisam, todas, serem asseguradas em um ensino que se proponha formador de cidadãos.

O currículo se organizou, para o Ensino Médio, a partir desses quatro pilares, assegurando

a eficácia desse processo de mudança e a “abertura para novos conhecimentos” (PCNEM, 1998, p.16)

2.4 Os Documentos Oficiais Brasileiros

Respondendo a uma necessidade decorrente das mudanças no conhecimento humano a partir da década de 60, o Ministério da Educação estabeleceu um novo perfil para o currículo de nível básico, redefinindo até o que seria o Ensino Básico no Brasil. Em virtude de nossos objetivos de pesquisa, vamos nos concentrar nas mudanças ocorridas no Ensino Médio, nível de ensino com problemas de caracterização em virtude de seu aspecto “transitório”.

Um dos motivos da reforma na área educacional é “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (Bases Legais, 1996, p.5)

A década de 90 trouxe um desafio diferente daquele enfrentado nos anos 60 e 70. Enquanto nesses anos o nível de industrialização acabou levando a educação de EM a priorizar o ensino técnico, naqueles, as novas tecnologias fazem surgir outros parâmetros para a formação do cidadão: não mais a acumulação de conhecimentos, mas a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias. Mais do que saber, é importante saber usar o conhecimento para intervir no mundo e aprender cada vez mais e cada vez que for necessário, dada a velocidade das mudanças de hoje.

2.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), o Ensino Médio passou a ser parte da educação básica, portanto ele passou a ser direito de todo cidadão (na redação da emenda constitucional 14/96, a redação do inciso II do artigo 208 na constituição indica-se a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”).

No artigo 21, estabelece-se que a educação escolar é composta de 2 níveis: a educação básica, formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior. No artigo 22, dispõe-se que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Esses dois artigos demonstraram que o Ensino Médio passa a ser considerado etapa necessária ao desenvolvimento da cidadania e para o desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo junto à sociedade e sua plena inserção nessa mesma sociedade. Além disso, é possível perceber a indicação da importância de se proverem, no educando (como se denomina o aluno na LDB) meios de progressão posterior no trabalho e na educação. Em outras palavras, é necessário que a autonomia do educando seja fomentada a fim de que ele possa ter meios de legitimar-se como cidadão integrante nessa sociedade e de continuar aprendendo em contextos que não sejam a sala de aula do Ensino Básico.

A LDB ainda aponta o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, o que indica que ele deve ter finalidades claras a fim de dissociar da idéia anterior de ser apenas uma via de acesso ao ensino superior ou ao ensino profissionalizante.

O artigo 35 retoma a idéia de autonomia indicada no artigo 26. Na redação daquele se indicam as finalidades do EM, a seguir :

“O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

As finalidades do EM, segundo a LDB, oferecem a perspectiva de ensino equilibrada com funções diversas e importantes à educação da sociedade tecnológica. Pretende-se que o educando

seja levado a desenvolver valores e competências para integrar-se à sociedade em que se situa, que também consiga integrar-se ao mundo do trabalho, pois se visa ao desenvolvimento de competências e habilidades que garantam aprimoramento profissional e, para nosso foco, que o educando desenvolva competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, além de se aprimorar como pessoa, desenvolvendo a ética e a autonomia intelectual.

Ainda prevê a Lei que os sistemas de ensino adotarão metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Como se vê, há espaço e ensejo de que haja uma autonomia do aluno no EM, mas não há caminhos para que isso aconteça. Claro que a LDB é a lei geral que versa sobre a educação, mas foram lançadas, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de sistematizar os princípios e diretrizes gerais da LDB, explicitar os desdobramentos desses princípios e traduzi-los como caminhos a serem seguidos e dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional; e os PCNs com a função de delimitar as áreas criadas.

Vejam agora o que nos trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais a respeito da mudança do EM e da necessidade de fomentar a autonomia do aluno.

2.4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

A Lei de Diretrizes e Bases prevê a elaboração de diretrizes e competências para a educação básica determinada por ela. Essas competências e diretrizes nortearão currículos mínimos a serem aplicados em todo o País, assim assegurando uma formação básica comum a todos os brasileiros.

Relembramos que a LDB reafirmou o caráter de formação geral do EM. Posteriormente há a possibilidade, assegurado o caráter geral de formação do educando, do preparo para profissões técnicas. A preparação para o prosseguimento dos estudos (um dos lados do antigo EM – o outro era o ensino profissionalizante) não deve estar baseada na acumulação de informações, mas no desenvolvimento continuado da capacidade de aprender e da compreensão do mundo físico, social e

cultural. Reafirma-se, então, a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos educandos.

A preparação para o trabalho prevista pela LDB é básica e base para todos os tipos de trabalho. As mudanças nas demandas do mercado de trabalho é que vão indicar tais necessidades básicas, por isso a importância da autonomia, ou, como indicado nas bases legais para o EM, da capacidade de continuar aprendendo.

Contudo não se vincula essa preparação básica a nenhum conteúdo curricular em particular; ela deve ser vinculada a todos, já que o currículo deve ser integrado.

Em 07 de julho de 1997, o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou para a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), para fins de apreciação e deliberação, o documento com propostas para a base curricular nacional do Ensino Médio. O debate em torno do tema estava então aberto.

Houve versões diversas do parecer final e do relatório que indica este parecer, baseado em trabalho coletivo de conselheiros, de contribuições do seminário internacional de políticas de EM e de críticas e sugestões da comunidade educacional brasileira. Além disso tudo, indicado no próprio relatório, também houve a contribuição, ainda que anônima, segundo a parecerista, de trabalhos escritos, críticas, questionamentos de inúmeros educadores brasileiros.

A LDB já tinha sido afirmativa em matéria de finalidade e currículo do EM, mas o Conselho também precisava decidir sobre o que já indicava a lei, ainda que fosse, em alguns casos, para fazer considerações mais profundas a respeito do tema. Por isso, a diretriz é encarada no documento como um caráter dual.

“Pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos estabelecidos na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada pelo Congresso Nacional. (...) As Diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem revisão mais frequente” (Bases Legais, 1996, p. 49)

Tanto a LDB quanto as Diretrizes indicam que os sistemas de ensino terão liberdade de organização, indicando a descentralização das decisões, o que permite que as escolas construam

seus currículos a partir da mesma base comum ao País. Isso demonstra o desenvolvimento da autonomia dos sistemas de ensino, mas, além deles, veremos que a autonomia do professor também é indicada pelos documentos, ainda que restrita a certas amarras.

A autonomia não é total porque é previsto na Constituição e na LDB que é preciso garantir uma base nacional comum para a formação (até mesmo para a “aferição da educação” em exames como o ENEM e o SAEB). O CNE fixa diretrizes curriculares nacionais por que a lei assim lhe atribui a função, mas o princípio da autonomia dos sistemas de ensino de organizarem seus próprios currículos a partir dessas diretrizes não é ferido. Portanto, observada a Base Comum, cada sistema e cada escola incluída nele têm o direito de exercer essa autonomia.

Segundo o próprio Conselho Nacional de Educação, as DCNEM visam a três objetivos principais:

“sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho.”(Bases Legais, 1996, p.51)

Não se pretendem as diretrizes serem últimas ou verdades únicas e imutáveis. Como indicado nas citações acima, elas se pretendem uma proposta de explicitação dos princípios da LDB. São obrigatórias, mas não eternas.

As diretrizes também vêm confirmar a redefinição do Ensino Médio como ponto final da educação básica, em vez de ser preparatório para outros níveis ou para profissões. O Ensino Médio era pouco procurado, pois não fazia parte da Educação Básica. Muitos que chegavam a esse nível procuravam apenas meios de ingressar no ensino superior.

Com a democratização da escola, essa perspectiva precisou mudar. A democratização é entendida aqui como a facilitação do acesso à escola às camadas sociais mais economicamente desfavorecidas da sociedade, o que não acontecia anteriormente. A educação passou a ser valorizada com estratégia de melhoria de vida e de maior chance de emprego. E o EM passou a ser direito do cidadão.

Tanto no Brasil como no mundo, o EM aparece como problemático. Em 1998, quando as diretrizes curriculares foram publicadas, ainda haveria um substancial aumento de jovens ingressando nesse nível de ensino. A necessidade de ofertar vagas a esses jovens era premente. Porém, mais que vagas, havia a necessidade de ofertar um ensino que realmente ajudasse a construir, para esse jovem, a cidadania e a autonomia, fundamentais no novo milênio.

Ingressando no EM, há jovens que aspiram à melhoria no padrão de vida e há adultos ou jovens adultos que aspiram ao desenvolvimento de habilidades e competências aplicáveis no dia a dia de trabalho que já têm. Em 1998, a mudança e a procura pelo EM se apresentaram com verdadeiro desafio a ser enfrentado pelo governo. Para esses cidadão em formação escolar, a educação deve ser o oferecimento de uma alternativa diferente para a que se apresenta em muitos cotidianos fora da escola.

A LDB foi a reação à um EM excludente e opressor. A oportunidade de mudança era propícia à transformação desse nível em um caminho para ele superar o *status* de privilégio que ele ainda mantinha no Brasil. Esse desafio foi proposto tanto no Brasil quanto no mundo, mas aqui, embasado em um histórico de má distribuição de renda e cultura, viu-se levado ao extremo.

Diante do desafio que essa nova abordagem do EM representa, baseada nas indicações de órgãos internacionais, aconteceu a revalorização de teorias que indicam a importância da criatividade e do afeto e da integração da cognição às demais dimensões da personalidade. Isso tudo a fim de que a educação seja o modo de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade em um mundo em que a velocidade da informação e a fragmentação dessas informações é assustadoramente alta.

Da escola espera-se que ela contribua para a formação e para a aprendizagem de competência gerais para a formação de pessoas “mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (Bases Legais, p.59). Novamente a autonomia do indivíduo (nesse caso, em relação à escola, do aluno) é uma finalidade a ser buscada na educação. Ou melhor,

ressalta-se que a autonomia precisa ser desenvolvida.

A ampliação das oportunidades de continuar aprendendo, tal qual se apresenta no relatório, confirma a necessidade de se considerar o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, especialmente em relação à sua própria aprendizagem. Aprender a aprender e aprender a gerenciar esse processo de aprendizagem é objetivo e finalidade que se pode inferir dos objetivos e finalidades da Diretrizes Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases, indo ao encontro das nossas ideias a respeito da finalidade do Ensino Básico.

2.4.3 O que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais

Segundo o próprio documento em questão, as diretrizes são um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante. (Bases Legais, p.101)

Desse conceito, podemos perceber que elas se destinam à organização dos princípios que embasam um sistema de ensino e uma unidade escolar. É a partir dessas diretrizes que a estrutura do currículo de uma escola deve ser montada, respeitando-se a Base Comum Nacional indicada nesse documento. Seguindo o exposto na LDB, reafirma-se a necessidade de se vincular trabalho e prática social na preparação para o exercício da cidadania.

No artigo 2º, indicam-se os valores norteadores da organização curricular, que são “os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática e aos que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.” (p.101). Esses valores vão culminar na observância de três princípios estéticos, políticos e éticos, que são a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A estética da sensibilidade entra como substituto da padronização do mundo industrial fordista. Por meio dela incentiva-se a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado,

a afetividade. Em um tempo de identidades líquidas, fluidas, mutáveis pela velocidade com que a informação caminha, essas capacidades são necessárias para a construção de identidades capazes de suportar essa fluidez, a inquietação, o diferente e imprevisível.

Procura-se também, por meio dessa estética, reintegrar o lúdico às diversas instâncias da vida humana, inclusive à escola, educando, ao mesmo tempo, para se usar o tempo livre de forma produtiva. Por meio dela, surge o incentivo ao conhecer e ao descobrir, à pesquisa que pode ser feita pela mente sensível, criativa e curiosa.

A diversidade indicada nas Diretrizes encontra caminho nessa estética, que reconhece e valoriza a realidade dos diversos grupos culturais do País. Por ser ligada à sutileza, valoriza a qualidade nos produtos da atividade humana, sejam quais produtos forem, pois se preocupa com o aprimoramento permanente.

Por fim, podemos dizer que por meio dessa estética propõe-se o exercício da liberdade responsável em diversos aspectos da vida cotidiana do indivíduo. Nas Diretrizes, sugere-se o lazer, a sexualidade e a imaginação. Vamos além ao propor que esse exercício esteja em consonância com outros pontos das Diretrizes e da LDB e ao sugerir que a educação também seja vista dessa forma. A autonomia do aluno é a liberdade responsável dele sobre o seu processo de aprendizagem, o que ajuda (e é fundamental para) a alcançar o objetivo de aprendizagem contínua. Autônomo no aprendizado, autônomo na escolha cotidiana, o ser humano é mais pleno de liberdade.

A política da igualdade traz o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e dos deveres da cidadania. É por ela que se assegura a formação cidadã do educando na escola. Ela também introduz a busca de equidade “no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais” (p.64); e o combate a todas as formas de preconceito e discriminação.

Também se constrói, por meio dessa política, uma forma de lidar com o público e o privado, tanto nos direitos quanto nos deveres, por meio de uma ética de valorização de condutas responsáveis. O protagonismo é incorporado no ideal de respeito. Isso se traduz em “condutas de

participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público” (p.64). O indivíduo, no caso o educando, precisa ser protagonista desse respeito, vivenciá-lo para então incorporá-lo ao seu conhecimento.

Os estereótipos alimentadores de discriminação precisam ser abandonados e, associando-se essa política com a estética da sensibilidade, é mais fácil denunciá-los. Se necessário, para a superação das desigualdades, é possível haver tratamento diferenciado até que a igualdade realmente aconteça.

Essa política, segundo as DCN e o relatório, é inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares propostos e é, ao mesmo tempo, um conteúdo a ser ensinado. Por fim, a política de igualdade, segundo os documentos, deve ser garantia de igualdade de oportunidades e diversidade de tratamento de alunos e professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Em outras palavras, ela garante a oportunidade de um ensino comum, que traga a oportunidade a todos, acontecer. Mais a frente discutiremos se isso realmente tem se traduzido em práticas.

A ética da identidade, por sua vez, é decorrente desses outros dois princípios expostos: por ela pretende-se criar condições do desenvolvimento de identidades a partir da sensibilidade e do reconhecimento do direito a igualdade, permitindo que o educando construa seus valores. Esta ética se expressa pelo reconhecimento constante da identidade própria e da identidade do outro. É o desafio da escola de ensinar a conviver e a respeitar o espaço do outro. Nesse sentido de reconhecimento da própria identidade e da identidade do outro, essa ética se aproxima das operações de regulação, representação e referenciação propostas por Culioli e Rezende. Os enunciados são construídos a partir da constante regulação do sujeito face a outros sujeitos e a si mesmo.

Segundo os documentos, o fim mais importante desta ética é a autonomia, condição indispensável para se praticarem escolhas e juízos de valor, inevitáveis em um projeto de vida. É por meio dessa autonomia, que precisa ser desenvolvida na escola, inicialmente em termos de aprendizagem, que se pode fazer uma avaliação dos recursos, que o meio oferece, e das suas

próprias capacidades.

A junção das finalidades dessa ética constroem identidades mais aptas a “incorporar a responsabilidade e a solidariedade” (DCNEM, p.66), formando pessoas solidárias, responsáveis e autônomas. As DCN e o relatório ainda enfatizam que a construção de identidades comprometidas com a busca da verdade precisam desenvolver a capacidade de aprender. Só a autonomia pode ajudar nesse quesito. Por isso a importância do desenvolvimento dessa capacidade por meio de competências e habilidades em sala de aula. Por isso a importância de se investir em um ensino que fomente a autonomia. Por isso propomos aqui que o ensino se volte à autonomia como uma de suas finalidades principais, como os próprios documentos indicam. Assim, acreditamos, se formam cidadãos mais conscientes e solidários.

Mas não é apenas a autonomia do aluno que precisa ser assegurada para tanto. As DCN também indicam as autonomias dos sistemas de ensino, das escolas e do professor, como já apontamos:

“Artigo 6º. - Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotadas como estruturadores dos currículos do ensino médio”

Neste artigo, trata-se da organização das escolas a fim de alcançar o que se indica. Como um sistema de ensino, e uma unidade escolar pode afirmar sua identidade? Na orientação dual que se apresentava no Ensino Médio, muitas vezes as escolas se viam como reféns do exame vestibular e de sua organização de currículo. Na verdade, muitas ainda não conseguiram deixar de ser reféns dessas orientações duais pré-PCN, infelizmente.

É preciso, contudo, que a identidade de formadora de cidadãos aptos ao convívio social e ao trabalho seja destaque nas escolas. Se a situação quiser que o aluno tenha tratamento diferenciado a fim de que a igualdade seja alcançada, é da escola que deve vir essa resposta identitária. Instituíram-se mecanismos para avaliar o final do processo de Educação Básica (SAEB) e o ensino médio especificamente (ENEM). Por meio dessas avaliações e da diversidade de alunos

que se encontra em seu contexto é que a escola pode planejar a melhoria do sistema educativo.

Nesse ponto, entra a autonomia das instâncias regionais, dos sistemas de ensino público e dos estabelecimentos em si. Na LDB, ela está prevista como fundamental: é a confecção de uma proposta pedagógica coerente com o que está expresso na Lei e nas Diretrizes que mostra a possibilidade de autonomia. Respeitando-se a base comum, como já apontamos, os estabelecimentos têm o direito de se organizar da melhor forma possível a fim de atenderem seu público, os educandos.

O protagonismo do professor é ressaltado, pois é ele quem vai realmente cumprir a proposta da escola. Vê-se como necessário que todo corpo docente, e o corpo todo da escola, esteja convencido da proposta a fim de que ela seja realmente eficaz.

A autonomia não se pode tornar instrumento de exclusão e de privilégios. Ela precisa ser usada de forma que a escola contemple a maioria, e não uma minoria. Ela deve ser a reflexão da escola do compromisso com sua proposta pedagógica. Os professores e os demais envolvidos no processo educativo (aqui excetuando-se os alunos) precisam estar em constante qualificação, a fim de também continuar a aprender. Considerando esse aspecto, o professor também precisa estar em constante aprendizado. Este, comparado ao aluno, é mais experiente e sabe exatamente (ou de maneira mais precisa que o corpo discente) o que precisa buscar para a melhoria do fazer pedagógico.

De um modo geral, o interessante é que toda a escola e a comunidade envolvida nela (e vice versa) estejam em consonância com a proposta, que, por sua vez, precisa ser estruturada com base nas necessidades da comunidade escolar.

Segundo os documentos:

“(...)o exercício da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. (...) não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores. Essa proposta deve ser acompanhada de procedimentos de avaliação de processos e produtos, divulgação dos resultados e mecanismos de prestação de contas” (p.72)

Assim, promovendo a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na

lei.

A Interdisciplinaridade e a Contextualização são recursos que vão ajudar a ampliar as possibilidades de interação entre os conteúdos das disciplinas e das áreas em que essas disciplinas se agrupam, auxiliando, dessa forma a construção das competências e habilidades a serem indicadas.

O diálogo entre os princípios de áreas diferentes em termos de estruturação de pesquisa científica é fundamental, visto que os conhecimentos não são isolados entre si, mas se relacionam por comparação, oposição, complementação, entre outras formas. O ensino deve, então, procurar auxiliar o aluno no desenvolvimento da capacidade de análise, explicação, previsão e intervenção, integrando as áreas do conhecimento a fim de solucionar um problema.

O fim comum a todas as disciplinas é a aprendizagem do aluno e, especificamente indicado pelos documentos oficiais, a constituição de pensamento autônomo, crítico e solidário. Todas as disciplinas devem contribuir para esse fim estimulando o desenvolvimento de competências comuns, sem deixar de estimular as competências específicas de cada área e disciplina. Dessa forma, tanto a especificidade da área será conhecida pelo aluno quanto a construção e a aplicação de um conhecimento terá vez de acontecer.

Para construir e aplicar tais acontecimentos, é necessário que eles sejam contextualizados. Assim é possível tirar o aluno da posição passiva, que o ensino tradicional relegou a ele e levá-lo a praticar e aplicar o que foi aprendido a fim de que ele possa imprimir significado ao que foi aprendido. Essa relação entre teoria e prática deve ser aplicada, segundo os documentos, se possível, nas situações mais próximas e familiares ao aluno.

A contextualização também valoriza o saber prévio do aluno, pois lida com contextos concretos em que ele já circula. Obviamente a escola tem de mostrar a ele situações novas a fim de que haja construção de conhecimento, sem cair na banalização da aprendizagem, que tem como característica o caráter sistemático e deliberado. “Contextualizar os conteúdos não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática” (p.81).

Fazemos aqui uma ressalva que nos parece especialmente incomôda. Na sociedade de hoje, as disciplinas de áreas mais objetivas ganharam um espaço grande em termos de mercado de trabalho e importância de pesquisa. Isso não se deu por uma superioridade intrínseca dessas disciplinas em relação às outras, mas por uma valorização social. Dessa forma, foi construída (portanto, pode ser desconstruída). O papel da escola é mostrar que essas valorizações são criações sociais e que podem ser desmontadas. O conhecimento é um todo, dividido de forma a tornar mais simples a didatização. Valorizar todas as disciplinas, respeitando-se as particularidades de cada uma, é dever da escola como um todo.

2.4.4 Um currículo básico comum voltado às competências básicas

O jovem que termina o ensino médio ou o adulto que volta à escola para fazê-lo estão em situações que intercalam períodos de aprendizagem com experiências de trabalho produtivo e também têm de fazer escolhas de cunho pessoal, como a participação na comunidade, a constituição de uma família, a orientação política, a escolha de consumo, cultura e lazer, por exemplo. Para isso a escola precisa oferecer uma formação geral sólida que ajude esses indivíduos na condução autônoma de seus próprios projetos de vida.

Nas Diretrizes, encontramos novamente o que a LDB já confirmou como lei: os currículos devem ser construídos de modo tal que permitam e incentivem e tenham como finalidade desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (art 4º, inciso I, DCN)

A autonomia do aluno é a tônica dos documentos oficiais. Como preparar o aluno para uma sociedade que muda em razão da atualização quase vertiginosa nas informações se não preparando para lidar com seus próprios processos de autoconhecimento e de aprendizagem? Não há melhor maneira de estimular nesse aluno o desenvolvimento da capacidade de organização desses processos.

Não são apenas esses os fins do currículo indicado pelos documentos. Eles também englobam a necessidade de os significados produzidos na escola correspondam a verdades sobre o mundo físico e natural e sobre a realidade social e política (inciso I); englobem a importância da compreensão do significado das diversas áreas de conhecimento humano e do processo de mudança social e cultural de modo a “possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho” (p.102)(inciso III). - lembramos que o desenvolvimento da cidadania acaba por ser consonante com o desenvolvimento de competências para o trabalho, pois as finalidades nessas duas vertentes acabam por ser as mesmas; englobem também o domínio dos princípios e fundamentos tecnocientíficos que presidem a produção atual de bens, serviços e conhecimentos. Nesse ponto, o aluno deve conseguir relacionar teoria e prática e ser flexível para novas e posteriores ocupações ou aperfeiçoamentos (inciso IV).

Por fim, a competência no uso da língua, na verdade de várias linguagens (como indicada no texto dos documentos. O conceito de linguagem que usaremos em nossa prática será explicitado nas próximas seções), como fundamental para a comunicação e para a constituição de conhecimento e de exercício da cidadania (inciso V). Comunicação nos documentos oficiais é entendida com a interação entre os sujeitos, não no sentido de receptor/emissor.

A Base Curricular Comum será, então, organizada em áreas de conhecimento, que lembramos, devem trabalhar a interdisciplinaridade para construir competências gerais. São as áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Abaixo as competências e habilidades que a área de Linguagens, Código e Suas Tecnologias objetivam. Essas competências serão devidamente discutidas na próxima parte desse texto, sobre os PCN, que são os documentos responsáveis pela explicitação delas.

Competências e Habilidades para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

2.4.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o EM: a área de Linguagens e Suas Tecnologias.

A finalidade deste documento é delimitar a área indicada acima. O respeito à diversidade é o eixo principal de discussão da delimitação dessa proposta, consoante ao que a LDB e as Diretrizes indicam a respeito da igualdade, da sensibilidade e da identidade necessárias aos saberes e posicionamentos dos cidadãos formados pelo Ensino Médio.

Na apresentação desses Parâmetros, deixa-se muito claro que se pretende uma visão da área e de suas disciplinas potenciais (elas são, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática). Pela especificidade de nossa pesquisa, vamos nos concentrar nas reflexões gerais da área de Linguagens e da disciplina de Língua Portuguesa, parte de nosso objetivo de pesquisa.

Como as Diretrizes, a versão final dos PCN foi precedida por muita discussão e sugestões. E foi seguida dos PCN+, de que falaremos mais à frente. O objetivo final deste texto é a escola, com as devidas indicações, deste, dos conteúdos a serem trabalhados no cotidiano escolar.

A linguagem (como é denominada nos PCNs) é fundamental para o desenvolvimento das atitudes selecionadas para o Ensino Médio, como, por exemplo, pesquisar, selecionar informações, argumentar, analisar, sintetizar, entre outros. É por meio da linguagem que os objetos de estudo de outras áreas podem ser expressos. Ela é o que os documentos chamam de transdisciplinar, pois perpassa todas as áreas.

Para os PCNs, a linguagem é “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (PCNEM, p.5). Pelo conceito de linguagem, é perceptível que o objetivo maior do desenvolvimento de competências nessa área está ligado à produção de sentido, à interação e à necessidade dos indivíduos. Por meio dessa capacidade, é possível assimilar a

realidade e regular estruturas mentais, emocionais e perceptivas a partir de sua estruturação e de seu simbolismo. Ela é produto e produção humana, em constante modificação e re-organização, a partir das mudanças sociais. A língua, nessa perspectiva, é “o produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística” (idem: *ibidem*)

A nós, é especificamente interessante o que os PCN trazem que seja necessária uma reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, articulados por múltiplos códigos (arte, desenho, pintura, expressão corporal, entre outros) e trazem ainda que essa reflexão é uma garantia de participação ativa na vida social, é a cidadania almejada pela LDB como objetivo. Nossa proposta de intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa tem como finalidade a reflexão a respeito da língua como maneira de fomentar a autonomia do aluno.

As línguas carregam em sua estrutura toda uma visão de mundo que não se esgota no estudo dos aspectos formais. É preciso considerar as relações contextuais que se estabelecem em um diálogo intra ou intersubjetivo. Uma das abordagens sugeridas pelos PCN nesse aspecto é o estudo da variação linguística, vista a variante como uma representação de mundo de determinada cultura.

A escola deve, portanto, desvelar a construção do conhecimento e mostrar nesse processo, a história de lutas que se fizeram até a contemporaneidade. As escolhas feitas para a valorização de determinado grupo social devem ser explicitadas para que o aluno possa perceber como funcionam as representações da sociedade, do conhecimento e da própria língua.

A compreensão das significações dadas às diversas manifestações simbólicas da linguagem são importantes para a formação geral do aluno, pois assim ele pode optar, com o devido olhar crítico, por manter ou mudar as escolhas feitas, dessa forma exercendo seu papel de cidadão de forma autônoma.

Segundo os PCN, “a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados” (p.7)

Essas competências estão no item a do inciso 1 do artigo 10 das Diretrizes Curricular, que versa sobre a compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens.

No item b, a respeito do confronto de opiniões e pontos de vista, enfatiza-se a necessidade de que o aluno consiga analisar as idéias sem estar baseado em “achismos”. É necessário que ele seja preparado para a apreciação de diversas fontes diferentes a fim de construir seu próprio senso crítico e a autonomia de julgamento, fundamental para a LDB.

Para tanto, ele precisa ser capaz de, sugerido no item c, analisar e julgar e aplicar, se necessário, os recursos dessas linguagens. A comparação desses recursos, do seu contexto de uso e de suas finalidades é extremamente importante para o desenvolvimento da sensibilidade de se perceber o todo e as partes que o compõem.

O item d também trata de um tópico que nos cabe avaliar, pois se refere diretamente à língua portuguesa e sua compreensão. É preciso que, como já foi indicado no item a, se perceba os jogos de poder que as relações linguísticas podem estabelecer. Mas, além disso, apenas dominar o código não vai permitir ao aluno um sucesso na interação. Ele precisa perceber e usar a língua nos contextos adequados, mais distante ou não do ponto de vista do assunto enquadrado. A reflexão sobre a língua, fundamental em nossa proposta de intervenção, meio e fim de nossa ação, permite que essa competência se desenvolva, pois vai fomentar no aluno a visão crítica da língua e de suas marcas, sem pré-classificá-las com rótulos gramaticais.

Os itens restantes citados pelas Diretrizes Curriculares são diretamente ligados a outros objetos de ensino que não estão em nossos objetivos de pesquisa. Só ressaltamos ainda dois outros conjuntos de competências sugeridas nos PCN:

“Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.”

“Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam grau de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.”

2.4.6 E para a Língua Portuguesa

Discutimos no início desse capítulo o estado do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, a diferença que a Linguística causou, mas ela não foi a força capaz de modificar substancialmente a sala de aula naquele período, até porque houve uma retração por parte dos próprios linguistas em virtude de estar acontecendo uma má-interpretação de alguns conceitos linguísticos na escola e da confusão de correntes de pensamento dentro dessa disciplina, e as indicações e as críticas que se faziam ao ensino desta disciplina (Língua Portuguesa, chamada por vezes de Comunicação e Expressão) nos anos 80 e até nos anos 90.

O fazer pedagógico dos professores, de modo geral, centrava-se na reprodução da nomenclatura gramatical e na prescrição de regras para indicar qual era a forma mais “certa” na língua culta, como se denominava naquele tempo. Durante todo o ensino fundamental e posteriormente o médio, essa era a tônica: gramática normativa e ensino dos clássicos da literatura. E ainda que fosse repetição do mesmo conteúdo durante vários anos, o aluno chegava ao fim do que hoje se chama de ensino básico exclamando “eu não sei Português”, “Português é uma língua difícil de se falar”, “Até hoje eu não aprendi Português direito”, sem nem mesmo atentar para o fato de que a língua usada para exprimir tais ideias preconceituosas é exatamente o “Português” difícil e impossível de se aprender.

Em vários cursos de formação de professores, a mudança de perspectiva já estava em andamento, mas foi a LDB, as DCN e o PCN que vieram como força legal para indicar que era fundamental a revisão daquele fazer pedagógico excludente e, historicamente, falho, que atingia apenas uma parcela do alunado, normalmente os que, em casa, tinham acesso a bens culturais que desenvolviam sua capacidade crítica e expressiva.

No artigo 22, a LDB mostra a importância da Língua Portuguesa, em conjunto com outras disciplinas, na construção da cidadania e na progressão dos estudos e do trabalho. Para tanto, ela precisa ser estruturada de forma que o aluno saia da escola sentindo-se capaz de se expressar, que ele perceba que tem voz. A disciplina precisa mostrar a ele como ampliar o alcance dessa voz de

modo que ele seja capaz de interagir em diversos contextos exigidos pelo mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Na seção sobre o Ensino Médio da Lei, que já expusemos anteriormente, a disciplina é indicada como meio para o aprimoramento de sujeitos como pessoas, para a formação ética e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade.

Para esse desenvolvimento da autonomia, é fundamental que práticas fomentadoras aconteçam na sala de aula, ou podemos cair no risco de isso ser apenas tangenciado na construção das competências e, conseqüentemente, pouco (ou nada) desenvolvido no aluno.

Segundo os PCN, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem de ser pautado no entendimento de que a língua tem caráter sócio-interacionista. Nesta disciplina, a linguagem verbal, construção humana e sistema linguístico e comunicativo, é o objeto a ser ressaltado. Dessa forma, o texto, tanto a fala quanto a escrita, e o discurso são ressaltados. O aluno é um produtor de textos, um agente, portanto. Ele deve ser exposto a mais interações de língua a fim de se desenvolver competências que o cotidiano não o incentiva a desenvolver.

Não se apaga o ensino de nomenclatura ou regras gramaticais da norma padrão, mas elas passam a ser segundo plano em relação às propostas de interação. A classificação gramatical passa a ter razão de ser ensinada, como recurso na produção de um texto, não mais como fim único em si próprio.

O texto é o objeto, incluído aqui o discurso que sustenta a materialidade linguística textual. Ele é múltiplo de possibilidade de significados portanto é “objeto único de análise/síntese” (PCN, p.19). Nesse processo, de análise, leitura, diálogo de textos e sujeitos, aprende-se a fazer escolhas textuais que vão levar ao jogo dialógico de expressar subjetividade *versus* objetividade, o “eu” e o “outro”. O aprender a aprender é assegurado, pois, pela análise/síntese desses textos, o aluno vai construindo suas competências, entrando em contato com novas estruturas e passando, se o processo for produtivo, a expressá-las em seu discurso.

Para que tudo isso aconteça, é preciso que os sujeitos envolvidos na sala de aula possam se autoavaliar em relação a si próprios e aos outros de forma tal que estejam todos com o mesmo

objetivo de construir conhecimento. Não se está negando a autoridade que existe, pela própria estrutura escolar, em sala de aula. O que se indica é a oportunidade real de discussão de fatos a partir de vivências e pontos de vista sem que haja autoritarismo.

Esse trabalho é da escola como um todo, mas, quanto às línguas, e a Língua Portuguesa especificamente, é o professor que deve iniciar essa discussão, pois é a língua o seu instrumento prioritário de trabalho.

Vejamos abaixo um quadro comparativo das competências gerais e das competências específicas da Língua Portuguesa.

Competências Gerais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Competências Específicas da disciplina Língua Portuguesa
<p>a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</p> <p>b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p> <p>c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p> <p>d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p>	<p>a) Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p> <p>b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</p> <p>c) Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</p> <p>d) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p> <p>e) Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo,</p>

<p>e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</p> <p>f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.</p> <p>g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.</p> <p>h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</p> <p>i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p>o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</p> <p>f) Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</p> <p>g) Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</p>
---	--

As competências de Língua Portuguesa são todas especificidades derivadas das competências mais gerais, respeitados os princípios da disciplina. A língua é a própria fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e é o instrumento a ser usado nas outras disciplinas, por isso essa competência geral não se modifica ao ser adaptada. Também não se modificam as competências relacionadas ao desenvolvimento tecnológico. Essas perpassam todas as disciplinas a serem discutidas nos PCN.

As especificidades das competências foram discutidas acima, ao se explicitarem os conceitos de língua e linguagem e texto para os PCN.

Além desses documentos que já expusemos, também foram lançados, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os PCN+, um material de complementação aos PCN dessa área.

2.4.7 Os PCN+

Esse complemento se destina não só ao professor, mas também, segundo sua própria apresentação, ao coordenador e ao dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional dos professores. São declaradamente complementos ao PCNEM de 1999 (estes foram lançados em 2000) e pretendem discutir o fazer pedagógico e o aprendizado. Ainda que em teoria se destine a tantos sujeitos envolvidos na educação, a ideia é “estabelecer um diálogo direto com os professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (o Ensino Médio).” (p.7)

Ressalta-se que esse complemento, assim como os PCN, não procura ser normativo, mas tem intenção de ser uma contribuição para a reforma educacional proposta na LDB e nas DCN. De todos os outros documentos para o ensino de Língua Portuguesa, este complemento é o que mais se aprofunda da discussão específica da área. Os PCN já indicam as competências para se trabalhar a disciplina, mas deixam o professor e o coordenador livres o bastante para escolher a direção desse trabalho.

Os PCN+ procuram explicitar a articulação das competências gerais com os conceitos estruturantes de cada disciplina englobada em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, além de sugerir práticas educativas e de organização curricular que estejam de acordo com os documentos oficiais. Essa finalidade dos PCN+ não só instauram diálogo sobre o projeto pedagógico da escola e da especificidade das disciplinas envolvidas, como também trazem base para a continuidade da formação do professor.

Nos Parâmetros Curriculares lançados em 1999, havia uma observação de que a leitura dos

documentos de base legal era fundamental para o entendimento do exposto. O complemento aos parâmetros, ainda que seja publicado como complementação, trás em si toda discussão traçada no relatório de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Obviamente que toda essa documentação é complementar uma a outra, mas, se comparados PCN+ e PCN, o complemento é mais detalhado nas modificações que aconteceram dentro da área de Linguagens.

São apresentados, nos PCN+, os motivos da reforma do EM, a discussão em torno da criação das áreas mais abrangentes (que englobam disciplinas interligadas), os caminhos que a escola deve seguir ao fazer seu projeto político pedagógico voltado para as exigências da lei e a indicação dos conceitos estruturantes da lei da educação.

Em virtude de características comuns, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram a área de linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo articuladas de tal forma que conceitos de todas elas sustentam a área e os procedimentos metodológicos comuns a todas. As competências gerais convergem para o eixo da Representação e Comunicação. O eixo da Investigação e Compreensão aponta para a interdisciplinaridade ao lidar com as linguagens como instrumentos. O terceiro eixo, da Contextualização Sociocultural também indica interdisciplinaridade.

Não vamos nos ater a cada ponto explorado pelos PCN+, porque esses pontos são explicitações sobre o que já foi explicado e discutido na LDB, nas DCN e nos PCN de 1999. Nosso objeto de discussão a respeito do complemento são alguns pontos que essa publicação trouxe e que, em nossa pesquisa e intervenção, é fundamental destacar.

Um desses tópicos que nos são caros é a orientação que os PCN+ trazem a respeito do papel do professor. Considerando que o conceito de competência passou a ser usado no lugar de capacidade (competência, nos PCN, é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações – o conceito é de Perrenoud) em virtude de a transferência de capacidades e conhecimentos não ser devidamente trabalhada na escola, é preciso pensar o papel do professor nessa modificação.

Tal modificação vem em razão da necessidade do movimento de contextualização, generalização e posterior re-contextualização de uma determinada capacidade de análise, agora indicada por meio das competências, mais facilmente observáveis e passíveis de trabalho de desenvolvimento. Os conteúdos são fundamentais para que o movimento de generalização aconteça. É por meio deles que se podem fazer relações entre o contexto estudado e o conhecimento geral.

Considerando toda a modificação, o professor tem, portanto, o papel de orientar a aprendizagem dos alunos, não mais de transmitir saberes a esses alunos. A construção desses saberes é responsabilidade dos alunos. Ao professor cabe propor, expor, providenciar e organizar as melhores situações possíveis para que isso aconteça.

Além dessa discussão, exposta acima, os PCN+ trazem também uma orientação a respeito da formação de professores, que, diferentemente dos seus alunos, precisam ainda conhecer a estrutura da língua e o padrão culto, bem como as bases da gramática normativa; os documentos também apontam dez competências propostas por Philippe Perrenoud como fundamentais ao professor.

São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e administrar sua própria formação contínua.

Apesar de algumas competências das listadas acima estarem de acordo com o que se espera de um professor fomentador de autonomia dos alunos, nenhuma delas é específica para esse fim. É necessário, já que os documentos indicam que a autonomia é uma finalidade do Ensino Médio, que o professor seja instruído a realizar atividades de forma tal que a autonomia do aluno seja objetivo dessas atividades. Reiteramos que não é o caso de se deixar frouxa a ideia da autonomia, já que, dessa forma, desenvolvê-la ou não ficará a cargo de cada professor, mais sensível a esse assunto ou não.

O segundo tópico que nos leva à discussão nos PCN+ é a própria autonomia, que, como indicada pelas LDB, pelas DCNEM e pelos PCNEM, também aparece aqui como finalidade da educação. Segundo os documentos oficiais, o Ensino Médio tem como uma finalidade a construção da autonomia intelectual do aluno e a capacidade de continuar a aprender fora do contexto escolar, em situações pós-escolarização básica, seja no mundo do trabalho, seja em outras instâncias sociais.

Nos PCN+, também se ressalta a necessidade de protagonismo do aluno, insistindo no fato de que ele não é um receptor passivo dos conhecimentos ministrados na escola. Ele é sujeito e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e deve ser respeitado dessa maneira. Sugere-se também a autonomia ao se tratar da cidadania, em que incita a escola a incentivar nos alunos uma postura crítica em relação aos diversos contextos em que ele circula. A formulação de projetos de intervenção na comunidade é um dos caminhos indicados para que isso se concretize.

Nas competências do professor indicadas por Perrenoud, aparece a necessidade de envolver o aluno em suas aprendizagens e em seu trabalho, descrita como a divisão de responsabilidade de aprender do aluno. Na verdade, essa responsabilidade precisa ser acompanhada de incentivos e de uma indicação de como proceder. O aluno do Ensino Médio, diferenciado e mais maduro que o aluno do Ensino Fundamental, já tem em mente as necessidades que serão prementes na vida fora da escola, ou, no mínimo, tem noção dos saberes que deverá desenvolver durante a escola para poder se integrar ao mercado e à sociedade.

Como os outros documentos, os PCN+ indicam a importância do aluno ter autonomia intelectual e crítica, mas não indicam de que forma essa autonomia pode ser negociada, conquistada e desenvolvida em sala de aula.

“Se deseja de fato desenvolver em seus alunos competências e habilidades que possibilitem um progressivo domínio dos recursos que a língua portuguesa oferece, o professor deve atentar para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira. Para tanto, é preciso que invista com rigor em sua formação geral e específica, consciente de que o profissional em serviço precisa estar em constante capacitação. Esse parece ser o melhor caminho para a construção de sua identidade no ofício docente.”(PCN+, p. 90)

A escola tem de ser espaço de formação de alunos e professores capacitados a seguir o que recomenda a LDB. A constante atualização dos saberes do corpo docente é fundamental para que o professor esteja atualizado, como aluno, nas mudanças do mundo. A informação hoje é fragmentada e rápida, e a cada momento surgem novos desafios propostos pelo mundo interligado.

2.4.8 Conteúdos Básicos Comuns – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Como estamos aplicando nossa proposta de intervenção em uma escola mineira, decidimos investigar o que os documentos oficiais do Estado de Minas Gerais trazem como diretrizes para o Ensino Médio. Esses documentos estaduais devem seguir o que os documentos federais indicam, respeitando-se as particularidades locais. Nossa intervenção aconteceu em uma escola da rede privada, mas, ainda assim, desejávamos levantar as orientações que são indicadas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Em 2006, o governo do Estado de Minas Gerais publicou o novo plano escolar do Ensino Médio, em que apresenta os desafios do EM com porta de saída da Educação Básica. O EM caminhava, então, para a universalização progressiva, o que já tinha acontecido com o Ensino Fundamental. Os motivos são os mesmos explicitados pela LDB e pelas DCNEM: a mudança no perfil exigido do cidadão que termina a Educação Básica.

O estado então criou o projeto Escolas-Referência, que é o investimento em escolas que já vinham realizando um trabalho alinhado com os documentos. Essas escolas, em 2006, precisariam adotar o novo Plano Curricular, que inclui um currículo básico comum publicado para as escolas do estado. As outras seriam aos poucos adaptadas a esses novos currículos a fim de implantá-los em 2007.

Essa ação do Estado de Minas foi organizada com a finalidade de enfrentar três problemas, que na época eram a qualidade do ensino, a eficiência e a equidade. Em termos de ações, as finalidades são a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a formação de um ensino

básico sólido, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos e o acesso e o domínio das tecnologias digitais. Esses objetivos são todos decorrentes, como vimos, dos objetivos dos documentos legisladores do ensino no Brasil.

No documento oficial do estado de Minas encontramos a discussão de que o ensino básico agora se volta para o desenvolvimento da cidadania total do ser humano, por isso os objetivos da educação são gerais, mas que, para o Ensino Médio, há expectativas de formação de indivíduos jovens. Uma dessas expectativas é a consciência da autonomia, novamente indicada como resultado desejável na finalização do EB.

Vejamos o que o Currículo Básico Comum (CBC) explicita para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio. Na verdade, o CBC foi criado para os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), mas no corpo da obra ele está dividido entre EF e EM. Nosso trabalho foi analisar apenas as orientações voltadas para o Ensino Médio e ao Ensino Básico como um todo.

Em sua apresentação, o CBC deixa claro que não pretende ser um esgotamento das possibilidades de abordagem de conteúdos na escola, bem como dos próprios conteúdos em si, mas que eles expressam, como os PCN, aspectos fundamentais das disciplinas e competências e habilidades fundamentais a serem adquiridas e desenvolvidas pelo aluno.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como finalidade básica, segundo o CBC, o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, ou seja, a competência de manejar sistemas simbólicos e codificar e decodificar esses sistemas. E por que manejar tais sistemas? Para que se construam sentidos nas interações entre os indivíduos, para que haja interação, constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e apropriação de conhecimento. Afinal, além da parte constitutiva da interação, objeto de estudo nesta área, a linguagem é instrumento pelo qual outras áreas são abordadas. No caso específico da Língua Portuguesa, o ensino deve preparar o aluno para a vida por meio da qualificação desse aluno para o

aprendizado permanente (o que chamamos de desenvolvimento da capacidade autônoma) e para o exercício da cidadania.

No ensino da Língua Portuguesa, portanto, os alunos devem, segundo os CBC,

“primeiramente, os alunos devem usar a língua; depois, refletir sobre o uso, intuir regularidades, levantar hipóteses explicativas; em seguida, podem fazer generalizações, nomear fenômenos e fatos da língua, ou seja, usar a língua para descrever o funcionamento da própria língua e, então, voltar a usar a língua de forma mais consciente. Os objetos de conhecimento receberão um tratamento metalinguístico de acordo com o nível de aprofundamento possível e desejável, considerando o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as características específicas do tema trabalhado” (CBC, p.79).

Esse movimento deve ser feito em espiral, não só em um ano de escola, mas em todo o Ensino Básico. Além disso, deve-se favorecer o ensino que permita ao aluno pensar em um conceito de forma contextualizada e de forma descontextualizada, num movimento contínuo de especificação-generalização, para que os limites da situação imediata sejam transpostos e o aluno possa “pensar sobre seu próprio pensamento” (CBC, p.80), num processo de metalinguagem.

Quanto à seleção de conteúdos, tema que é importante aos professores, diz o CBC que a escola deve contemplar a diversidade, mas sem pretender ensinar tudo (considerando que os gêneros são em número praticamente ilimitado). A importância das competências para continuar aprendendo fora da escola é clara quando percebemos essa realidade. É impossível à escola ensinar tudo o que se produz hoje na contemporaneidade, por isso, saber selecionar e aprender autonomamente fora da escola é algo que ela deve ensinar.

Por fim indica que a língua deve, também, ser usada como objeto de estudo sistemático a fim de que o aluno se aproprie de um repertório maior de recursos linguísticos. Esse ensino sistemático deve ser dosado pelo professor, que melhor conhece as necessidades do aluno. Apenas o aluno pode saber mais de suas necessidades, mas, nesse nível, ele ainda não tem como discutir a especificidade da área.

A partir daí, o CBC se divide em duas grandes partes. A primeira é a apresentação comentada do Currículo do Ensino Médio de forma resumida, agrupada por eixo temático (Compreensão e Produção de Textos, Linguagem e Língua e a Literatura Brasileira e Outras

Manifestações Culturais)

Os eixos estão assim subdivididos

Eixo I – Compreensão e Produção de Textos

SÉRIE	TEMA 2: SUPORTES	TÓPICOS DE ESTUDO DOS SUPORTES
1º EM CBC	Subtema: Revistas	15. Organização do suporte revista: relações com o público-alvo 16. Capa de revista 17. Credibilidade do suporte revista: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-linguístico da informação
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	Subtema: Livros didáticos e técnicos	18. Perigrafia de livros didáticos e técnicos 19. Fatores de legibilidade do texto de livros didáticos e técnicos

SÉRIE	TEMA 1: GÊNEROS	SUBTEMAS E TÓPICOS DE ESTUDO DOS GÊNEROS
1º EM CBC	Crônicas, contos, romances, novelas, cordel (e outras narrativas orais). Resumos, notas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, atas e relatórios. Retrato ou perfil. Poemas. Entrevistas, charges e tirinhas.	<p>Subtema:</p> <p>Operação de Contextualização</p> <ol style="list-style-type: none"> Contexto de produção, circulação e recepção de textos Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT <p>Subtema: Operação de Tematização</p> <ol style="list-style-type: none"> Organização temática do texto Seleção lexical e efeitos de sentido
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	Dissertações, exposições de livros didáticos e técnicos. Artigos de opinião, editoriais, cartas argumentativas, resenhas. Anúncios publicitários, artigos de aconselhamento e auto-ajuda, leis, estatutos, regulamentos, instruções de confecção, operação ou montagem. Entrevistas; charges e tirinhas.	<ol style="list-style-type: none"> Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, tabelas) <p>Subtema: Operação de Enunciação</p> <ol style="list-style-type: none"> Vozes do texto Intertextualidade e metalinguagem <p>Subtema: Operação de Textualização</p> <ol style="list-style-type: none"> Textualização do discurso narrativo (ficcional) Textualização do discurso de relato (narrativo não ficcional) Textualização do discurso descritivo
3º EM E 4º EM CBC Ampliado Todas as ênfases curriculares	Artigo de opinião, carta argumentativa, dissertação argumentativa, dissertação expositiva. <i>Curriculum vitae</i> Prova de concurso vestibular e outros	<ol style="list-style-type: none"> Textualização do discurso expositivo Textualização do discurso argumentativo. Textualização do discurso injuntivo Textualização do discurso poético

Eixo II - Linguagem e Língua

SÉRIE	TÓPICOS DE ESTUDO
1º EM CBC	20. A linguagem como atividade sócio-interativa 21. A língua portuguesa ao longo do tempo 22. Variação lingüística no português brasileiro
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	23. O uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 24. A concordância verbal e nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 25. A regência verbal e nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 26. O uso de pronomes relativos no português padrão (PP) e não padrão (PNP)
3º EM e 4º EM CBC Ampliado Todas as ênfases curriculares	27. Estratégias de organização textual de seqüências expositivas e argumentativas 28. Coesão nominal 29. Coesão verbal 30. Conexão textual e frasal

SÉRIE	TEMA 1: TEMAS, MOTIVOS E ESTILOS NA LITERATURA BRASILEIRA E EM OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	TEMA 2: ESTILOS DE ÉPOCA NA LITERATURA BRASILEIRA E EM OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS
	TÓPICOS DE ESTUDO	TÓPICOS DE ESTUDO
1º EM CBC	31. O autor e seu fazer literário 32. Discursos fundadores 33. O índio na literatura brasileira	—
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	34. O amor e a mulher na literatura brasileira 35. O negro na literatura brasileira 36. O imigrante na literatura brasileira 37. Vida social e política na literatura brasileira	—
3º e 4º EM CBC Ampliado Todas as ênfases curriculares		38. Origens da literatura brasileira 39. Barroco 40. Neoclassicismo e Arcadismo 41. Romantismo 42. Realismo-Naturalismo 43. Parnasianismo 44. Simbolismo 45. Modernismo 46. Contemporaneidade

Eixo III - Literatura Brasileira e Outras Manifestações Culturais

A segunda parte apresenta o Conteúdo Comum detalhadamente, explicando cada tópico apresentado na parte mais geral e mostrando qual habilidade será desenvolvida em cada tópico e subtópico, além do detalhamento dessas habilidades. Ao todo, são 46 habilidades descritas nesse Currículo Básico Comum.

Não há descrição para o primeiro Eixo Temático, Compreensão e Produção de Textos, mas na descrição de 18 habilidades (19 habilidades estão associadas a esse eixo) há a indicação de que elas devem ser realizadas de forma autônoma e produtiva. No segundo Eixo Temático, Linguagem e Língua, a própria descrição já indica comportamento autônomo e produtivo - “usar variedades do português, produtiva e autonomamente”. No terceiro Eixo Temático, A Literatura Brasileira e Outras Manifestações Culturais, na descrição das competências associadas ao eixo também aparece

o comportamento autônomo - “compreender e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de interação com textos literários.” Na descrição de algumas habilidades essa busca da autonomia também aparece.

A autonomia é repetidamente citada nas descrições do CBC. Ela não deve apenas relacionada às questões da especificidade da área. Antes disso, deve ser também uma atitude buscada por toda comunidade escolar. Na próxima seção desse capítulo, falaremos mais sobre a autonomia nos documentos de modo geral.

2.5 A autonomia na sala de aula

A autonomia intelectual, pensamento crítico e preparação para continuar aprendendo estão listados como finalidades do Ensino Médio, entendido, desde 1996, como a etapa final da educação básica. Não importa o destino do aluno concluinte. Ele pode tanto entrar no mercado de trabalho ou se preparar para o ensino superior; O Ensino Médio é uma formação geral que possibilita esse indivíduo a se preparar para ambos caminhos, para se aprimorar como pessoa, e a compreender os fundamentos da produção na nossa sociedade hoje.

O que falta nos documentos oficiais são indicações de como se desenvolver essa autonomia do aluno por meio de práticas de sala de aula. É nos cursos de formação que tais práticas precisam ser pensadas e discutidas. Os PCN e os PCN+ indicam caminhos para o trabalho com as disciplinas e as áreas indicadas nas Diretrizes Curriculares, mas não indicam como fomentar a autonomia. Em teoria, o processo de contextualização-generalização-recontextualização indicado nos documentos é um dos caminhos pelos quais o aluno constrói conhecimentos indutivos e dedutivos, inferindo princípios e depois reaplicando princípios em outras situações. Esse caminho proposto está principalmente delineado em relação a conteúdos de aprendizagem. Mas, e quando o que precisa ser compreendido não é explicitado por meio dessas competências e habilidades mais instrumentais?

Voltamos a apontar o fato de que sem especificações de como agir para desenvolver a

autonomia, em outras palavras, agindo “no escuro” e “na sorte”, contando com a sensibilidade de cada professor, deixa-se toda essa finalidade do EM à deriva, sem aferição de sua realização. Não é que duvidemos da sensibilidade do professor como agente de fomento da autonomia, mas como exigir de uma pessoa uma prática a que ela nunca esteve exposta ou a que ela nunca foi ensinada?

Para que realmente o objetivo da autonomia seja alcançado, é preciso que ele seja explícito em termos de atitudes, competências e habilidades observáveis ou mensuráveis. O professor, indicado nos documentos como orientador do aluno na construção do conhecimento, não é a fonte suprema do saber incontestável, mas tem papel fundamental na condução das práticas de fomento à autonomia. Sem o professor, que é o sujeito mais diretamente envolvido com os alunos, essas práticas não acontecerão de fato. Discutimos no capítulo anterior e pudemos confirmar pelos documentos que há uma parte do processo de aprendizagem – a definição dos conteúdos – que um aluno de Educação Básica não tem como controlar (e não deve controlar, pois a criança e o adolescente não têm ainda discernimento crítico suficiente para perceber o que é importante entrar no currículo). Os processos cognitivos e a organização da aprendizagem são níveis mais controláveis do nosso contexto. Isso pode ser mais efetivo se o professor, com base nesses conhecimentos, puder ser o agente organizador da transferência de responsabilidade de aprender – que muitos centram no outro – para o próprio indivíduo, indicando modos de organizar o estudo, de aplicar os conhecimentos, de pensar sobre os conhecimentos, de refletir sobre os conhecimentos.

Enfim, é preciso que lembremos o seguinte: para ser autônomo e fomentar práticas que, por sua vez, fomentem a autonomia, é preferível que o professor passe por tais práticas como aluno ou como profissional envolvido em um sistema desse tipo. E para continuar aprendendo fora do contexto escolar, o aluno precisa ter participado de tais práticas.

Não é também o fato de nunca ter vivido a autonomia na escola que impossibilitará ambos, professor e aluno, de serem autônomos. Não dizemos isso. Defendemos que quanto mais alunos forem expostos a situações que desenvolvam sua capacidade de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem, mais a finalidade do Ensino Médio será alcançada.

2.6 Como anda o ensino de Língua Portuguesa

Vimos que desde a década de 70 do século passado que se discute o ensino de Língua Portuguesa baseado na reprodução da norma padrão. Pretendemos neste espaço discutir como essas discussões repercutiram em mudanças e como (e se) essas mudanças aconteceram no ensino da língua. Não é nossa intenção aqui fazer uma longa exposição do atual estado da escola, mas sim brevemente indicar o alcance das discussões já travadas e a necessidade de continuar o trabalho em busca de uma educação de mais qualidade e efetividade para a sociedade e o indivíduo que nela circula.

Embalado por uma exigência de mudança de perspectiva do Ensino Médio, exigência tanto interna, por pressão na sociedade, aumento da procura em virtude do aumento do número de jovens e do próprio mercado de trabalho, desejoso de mão de obra mais qualificada, quanto externa, aqui cabem as indicações feitas por órgão internacionais (Unesco, Onu, entre outros), o governo propôs a reforma da educação nos anos 90. Essas modificações aconteceram principalmente na estrutura do ensino básico, que passou a englobar o EM como etapa final.

Dentro da área de ensino de língua, as mudanças foram o agrupamento das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Informática e Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O mais importante, entretanto, não é essa modificação. O modo como, oficialmente, a inclusão da diversidade passou a existir e o ensino voltou-se para a construção de competências e habilidades que fazem o aluno interagir de forma produtiva.

O ensino de gramática deixou de ser o centro do processo e a noção de gêneros discursivos entrou no currículo como fundamental na produção de textos. Compreender um texto e a situação contextual e sua produção passaram a importar bastante.

O professor, em meio a essa mudança, por muitas vezes viu-se perdido em meio a tantos novos conceitos e ideias. “Se a gramática normativa não é mais o centro, o que se deve ensinar?” foi uma pergunta que muitos se fizeram e ainda se fazem. Bagno, no prefácio do livro *Muito Além da*

Gramática, de Irandé Antunes, lançado em 2007, aponta exatamente que, apesar de o assunto já ter sido intensamente debatido, é necessário repeti-lo para que ele tome o lugar das concepções arraigadas na mente. Antunes (2007) explicita claramente essas discussões ao escrever que:

“Infelizmente, os avanços conseguidos pelos estudos linguísticos ainda não chegaram ao grande público, nem mesmo àquele público que teve acesso ao estudo de línguas na escola. Pelo contrário, o contato com esse estudo tem repercutido de forma pouco positiva nas pessoas, no que se refere às perspectivas com que se veem a linguagem, a língua, a gramática, o vocabulário etc. Tudo se mistura numa imensa confusão, agravada pelas pressões sociais em torno de um ideal de um falar correto, supostamente mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. E o resultado é que, quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, com uma visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos inacabáveis.” (ANTUNES, p.15)

E, ao mesmo tempo em que pouco se sabe sobre esses avanços da teoria, o grande público continua a emitir opiniões do tipo “ensino assim é que era bom” (“Assim” é a norma padrão, exercícios de análise sintática, o decorar de listas) ou “a escola agora ensina a falar errado” (sobre esse assunto em especial vamos discutir rapidamente na próxima seção).

Contudo, mais que a percepção dos sujeitos fora da escola, precisamos atentar para o professor. Como ele se vê diante dessas mudanças? Muitos não estavam (e alguns ainda não estão) preparados para subitamente se verem despojados de seu fazer pedagógico tradicional para construir uma nova pedagogia de ensino. Muitos não desejam construir essa nova pedagogia, mas somos da ideia que esse número é reduzido e tende a ser zero cedo ou tarde.

Não há modelos prontos de mudança, o que prejudica essa modificação de como se entende o ensino. É preciso reflexão para se construir um novo modo de se entenderem os fatos da língua/linguagem em articulação. Onofre (2003) aponta que os dois caminhos que muitos veem – a gramática tradicional, desarticulada do texto, e a abolição da gramática, com a organização léxico-gramatical entendida como intuição – não são satisfatórios para objetivos de ensino estabelecidos.

Tal qual Onofre, entendemos que a gramática deve ser compreendida como “um conjunto de operações de linguagem que, em relação com o léxico, são desenvolvidas por sujeitos na construção da significação” (p.147)

É necessário entender a gramática como estudo da produção de significados, sem que haja pré-categorização de itens que só na enunciação se categorizam. É necessário que haja não o abandono do estudo gramatical, mas o estudo dessa gramática estática que não inclui a dinamicidade da organização léxico-gramatical em seus princípios.

Nossa proposta de autonomia, nesse caso pretendendo especificamente o desenvolvimento do nível dos gerenciamentos dos processos cognitivos, pauta-se pelo conceito de língua e linguagem de Culioli (1990)

A atividade da linguagem é um trabalho de representação, regulação e referenciação que é apreendido por meio das línguas naturais, as configurações específicas de uma determinada cultura

2.7 A mudança da escola realmente chegou à escola?

Em maio de 2011 foi noticiado em um portal de conteúdo que o Ministério da Educação adotava um livro didático com “erros de português” e que esse livro ensinava o aluno a usar a “norma popular da língua portuguesa”. Segundo a notícia, o livro mostra ao aluno que não há necessidade de se fazer concordâncias para haver comunicação, e os autores do livro defendiam a ideia de que as regras da norma culta não levam em consideração a língua viva.

Depois dessa primeira notícia, o assunto cresceu a ponto de se tornar pauta de vários jornais e agências de notícias, tópico mundial no “website” “twitter”, motivo de discussão em programas televisivos, assunto para diversas crônicas veiculadas em meios digitais e impressos e representação do senado junto ao procurador geral da República contra o ministro da educação, Fernando Haddad.

Ao ser convocado para explicações junto ao senado, Haddad explicou que o livro não ensina a falar ou escrever errado, como indicaram os críticos, que, segundo ele, sequer leram a obra inteira ao lançar a polêmica pelo País.

No meio dessa polêmica, dois lados se manifestaram claramente: os que defendem a inclusão das variantes como objetos a serem discutidos na sala de aula e o grupo que considera um

absurdo que a norma padrão não seja objeto de ensino da escola.

Com relação ao primeiro grupo, na maior parte do tempo encabeçado por linguístas, que conhecem e estudam as variantes, não há o que se reclamar da posição tomada. As variantes existem e não são melhores ou piores, em si, umas em relação às outras. Socialmente, contudo, elas são carregadas de preconceito. Não se deve falar como “caipiras”, “pobres”, “gente do morro”, “gente diferenciada”. E o papel da escola, segundo o grupo contra as variantes, é ensinar a norma padrão.

O segundo grupo cometeu vários deslizes em sua argumentação, fosse por desconhecimento, fosse por má-fé. Além de o livro não preconizar um ensino que ignore a norma padrão, a introdução de outras variantes na escola é esperada pelos documentos oficiais, para que, a partir delas, se possam mostrar outros discursos, outros fazeres, outras culturas, outro modo de se organizar o mundo.

Em nenhum momento deixou-se de ensinar a norma padrão ao se introduzir essas variantes. E, se isso aconteceu, é um equívoco. “O objetivo da escola é ensinar o português padrão”, dizia Possenti em 1996, no livro sobre o ensino de gramática na escola.

De toda a polêmica, talvez o pior a ser analisado seja o fato de que muitos educadores, desconhecedores do conteúdo do livro, manifestaram-se contra as variantes não padrão, ignorando que o papel do professor, segundo os documentos, é trabalhar a diversidade linguística em sala de aula a fim de proporcionar aos alunos um ambiente que os permita a construção da cidadania e da visão da pluralidade. Que o público mais jovem, já saído da escola nesses mais de dez anos que os PCN estão em uso, também apoiem essa visão reducionista dos fatos da língua também demonstra que ainda há bastante a se fazer para que os documentos alcancem sua influência máxima.

2.8 Considerações Finais

Vimos que autonomia é um objetivo da Educação Básica e ela precisa ser tratada como tal. Para tanto, é fundamental que os sistemas de ensino e as escolas assumam essa finalidade e que, em sala de aula, o professor passe a ter esse objetivo em perspectiva. É importante que haja autonomia

do professor para que esse ele possa estabelecer uma sala de aula em que os alunos estejam expostos a atividades que os permitam desenvolver sua própria autonomia, pois sem assegurar que o professor tem autonomia na sua prática, é muito difícil conseguir que ele fomente essa capacidade dos alunos.

Sistematizar o ensino voltado para a autonomia é, como mostramos no decorrer do capítulo, fundamental para que ela realmente aconteça em práticas na sala de aula.

3 Em busca do equilíbrio: a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas¹

Como vimos, a escola hoje apresenta um desafio ao professor de Língua Portuguesa, que se vê no meio da discussão de ensinar ou não gramática e, se optar por ensiná-la, de como ensinar essa gramática. Ela não deve ser o centro do ensino de Língua Portuguesa, mas também não se pode subitamente ignorada. Há necessidade de algum tipo de estudos desse tipo na escola. Citamos Onofre (2005) no capítulo anterior e retomamos aqui seu raciocínio: o professor só vê dois caminhos, o tudo ou o nada. Ou ainda vê caminhos intermediários, mas um dos dois possíveis extremos acaba negligenciado, mesmo que não complemente.

Em outra instância, também propomos neste trabalho que a autonomia do aluno seja fomentada por práticas em sala de aula. Como fomentar tal prática foi nosso objeto de discussão no item 1.7. Para tanto, é preciso considerar que os extremos, o aluno completamente autônomo e o aluno completamente dependente, são pontos inalcançáveis em nosso sistema de ensino em virtude da própria organização legal deste. Dentro da Educação Básica há limites a serem seguidos.

Quanto à autonomia, o que temos é um contínuo que pode ser modificado pelo contexto. Em outras palavras, um aluno pode ser mais ou menos autônomo em determinado contexto e em outro o nível “aparente” de autonomia se modificar.

Nosso desafio é lidar com esses extremos tão diferentes entre si e que implicam diferentes atos na escola, com consequência e abordagem diferenciadas.

Apenas uma visão diferenciada, que não considere que há apenas extremos, mas que lide com processos que resulta em dada situação, em um comportamento ou em uma dada resposta poderia responder a nossos anseios. Um enfoque dinâmico da língua e de seu estudo poderia,

¹ As traduções feitas nesse capítulo são traduções livres feitas para este trabalho.

portanto, ser uma alternativa viável às saídas anteriormente propostas.

3.1 A abordagem dinâmica dos fatos da Língua

Para que haja uma verdadeira reflexão a respeito dos fatos de língua, não basta nos voltarmos à gramática normativa, “espaço” construído com base na suposta manutenção do que seria o belo da língua. Ora, “belo” e “correto” são conceitos subjetivos e a linguística histórica mostra que aquilo que hoje consideramos correto já foi, muitas vezes, considerado transgressor e inaceitável pelos normativistas. Tais regras constroem sem apoio teórico ou metodológico de pesquisas linguísticas e em virtude disso, é difícil aplicá-las em enunciados verdadeiros, não fabricados em manuais de gramática.

Para se ensinar gramática na escola, é preciso partir da enunciação, do seu produto único. Ensinar metalinguagem e regras como centro do processo é infrutífero. Saber sobre a língua não é saber usá-la. Vimos que essa discussão remonta ao século anterior.

Para tanto, uma abordagem estática dos fatos da língua, como relações já prontas, categorizações já construídas não consegue dar conta da existência de forma que tanto fazem parte o léxico quanto da gramática. Interessa a atividade da linguagem, a concorrência de formas, a emergência de uma determinada forma em um contexto. Segundo Rezende (2000), é preciso questionar-se como um signo se torna signo, como o deixa de ser ou como se mantém em tal status.

Mas não é sobre a categorização dos “signos” que essa abordagem vai operar. É sobre as relações e as operações ligadas às noções que se pretende operar. A noção é “um sistema de representação complexa de propriedade físico-culturais” (CULIOLI, 1990, p. 50). Essas noções podem dar origem tanto do léxico quanto à gramática, reafirmando a dinamicidade do processo.

O processo de linguagem é, portanto, instável e estável ao mesmo tempo, pois os fenômenos linguísticos estão sempre em movimento.

Para Culioli, a linguagem é uma atividade inata do ser humano, mas, em seu domínio puro, ela não pode ser apreendida, pois está no nível de processos mentais impossíveis de apreensão. Podemos apreendê-la por meio das línguas naturais. Para ele, a linguagem é uma atividade constante de representação, regulação e referenciação, de que vamos falar mais atentamente na próxima seção.

As línguas representam configurações específicas baseadas na cultura. “De um lado encontramos os marcadores de uma dada língua, de outro, as categorias invariantes que se podem recuperar por meio das línguas” (CULIOLI, 1990, p.15).

Ora, por isso o ensino de línguas, de gramática especificamente, precisa ser dinâmico: porque as propriedades são comuns às línguas e às variedades de uma língua. As diferenças entre essas duas categorias (línguas e variantes) é apenas o aspecto cultural, empírico, a construção social. Psicologicamente, são suas operações pré-conscientes de mesma ordem, do epilinguístico.

O trabalho do linguista, nessa perspectiva, é “fazer aflorar, por sua prática a atividade metalinguística pré-consciente que está no coração da atividade da linguagem” (CULIOLI, 1990, p. 18). A essa “metalinguagem pré-consciente chamamos de epilinguagem”.

O professor não precisa ser um linguista, mas precisa, em cursos de formação, entrar em contato com uma teoria dinâmica para explicar os fatos da língua. Dessa forma, ele pode trabalhar junto ao aluno a reflexão, levando o aluno a ajustar seu enunciado em um processo de diálogo interno e externo a fim de se posicionar, em um processo constante de autorregulação. A cultura entra como uma medida de construções referenciais para o sujeito.

O professor, portanto, deve trabalhar com a reflexão do aluno, levando-o a um trabalho que permita que a atividade pré-consciente se torne consciente enquanto se conhece cada vez mais do mundo. É preciso que o trabalho do aluno seja de procura, de aproximação, e nesse trabalho ele se apropria da língua.

3.2 Atividade de representação

Para falarmos de representação, é preciso antes citarmos rapidamente a questão dos níveis de representação para então tratarmos desse assunto no escopo da teoria culioliana.

Na apreensão do mundo, das propriedades físico culturais dos objetos, dos objetos em si, daquilo que chamaremos de realidade, constrói-se uma representação mental desse mundo, em nível que é chamado por Culioli de nível 1 e a que a linguística não tem acesso, pois é da ordem das atividades neuronais e que não interessa aos linguistas, pois ainda não é trabalho com as línguas.

Passamos, então a um segundo nível, que é chamado das representações linguísticas e que guarda, de alguma forma, uma relação com o nível 1, ainda que não seja possível explicar como se dá essa relação. Nesse ponto, a teoria de Culioli aponta uma decisão arbitrária de redução dessa atividade de algumas operações a fim de isolá-las e separar aquelas que serão estudadas pela linguística. É necessário apontar que não se pretende assumir que exista uma correspondência homogênea termo a termo entre os dois níveis (1 e 2). Nas próprias palavras de Culioli (1990, p. 22), “não há uma marca, um valor. Nós temos: uma marca – valores múltiplos”. Ou seja, as operações de produção textual em uma dada língua são muito mais ricas que o texto que é o resultado final delas.

Por fim, temos o nível 3, um nível metalinguístico que pode ser controlado por nós e que mantém uma relação direta com o nível 2. Nesse terceiro nível, teremos ferramentas metalinguísticas para a compreensão da representação textual. São várias práticas de procedimentos a fim de observar o uso da língua, de traduzir uma língua, de verificar o predicado, por exemplo.

Observando os três níveis, Culioli (1990) então defende que se há uma relação entre os níveis 2 e 3 por um lado, haveria entre os níveis 1 e 2 por outro. Dessa forma, ao se analisar a relação entre 2 e 3, pode-se, teoricamente, simular as operações de nível 1.

Lembramos que não há relação de univocidade entre os níveis de representação, pois não se trata de níveis homogêneos. Na verdade, construiu-se uma hipótese de que tais operações, de

alguma forma, guardam rastros de nível anterior.

A hipótese fundamental, contudo, é que “language activity as it appears in this production and recognition is an activity which produces and recognizes forms, in the abstract sense of the term and not in the morphological sense” (CULIOLI, 1995, p. 23,)

3.3 A representação

Como vimos no tópico anterior, a representação é construída pelo sujeito a partir da apreensão do mundo por ele e é mediada por fatores físico-culturais e mentais. À medida que entra em contato com mais e mais fatores dessa ordem, o sujeito vai construindo noções, o que a língua reflete.

A diferença entre enunciados de crianças e adultos, por exemplo, baseia-se não na menor complexidade do sistema infantil, mas sim no fato de que crianças têm menos conhecimento da cultura, pois tiveram menos experiências que adultos, via de regra.

A partir da observação do mundo, o sujeito vai atribuindo às noções algumas propriedades e algumas não propriedades (P e P', respectivamente). Esse é um processo lógico derivado da própria observação empírica, mas lembramos que não é um processo discreto como em matemática, é mais um processo contínuo que acaba por gerar um domínio nocional.

Uma noção como <lápis>, antes de sua apreensão, é aberta. Segundo Onofre (2005), é na alteridade que se constrói a noção. A identidade <lápis> é construída em oposição a <não lápis>. <lápis> por exemplo, pode ser construída pelos traços <ser/não ser possuído>, <ser/não ser consumível>, <ser/não ser mensurável>, entre outras que vão organizando o domínio nocional daquilo que a noção <lápis> é ou não é.

3.4 A referenciação

O processo de referenciação é a construção de um sistema complexo de coordenadas intersubjetivas. O sujeito relaciona objetos uns aos outros para configurá-los, situando-os no tempo e no espaço, em relação ao centro de um domínio nocional. Essas coordenadas subjetivas não são triviais, pois as formas não são representações rígidas estáveis. Na verdade, os valores referenciais, segundo Culioli, são mais tipo de procedimento classificatório.

3.5 A regulação

Para Culioli (1990), esta operação é central na atividade de linguagem, já que consiste na reflexão do sujeito a respeito de sua atividade linguageira. Ela se baseia no fato de um sujeito regular (desambiguar, construir paráfrase) suas representações a partir daquilo que o co-enunciador representou.

Em outras palavras, o sujeito ajusta sua atividade para que suas representações sejam compreendidas.

O fato de a linguagem ser maleável e plástica é que permite que tais ajustes aconteçam, em um processo sem fim de transformação e deformação da língua e em um processo interno de estabilização e equilíbrio próprio.

Uma teoria de gramática que realmente aborde a variação como princípio leva em consideração que o produto resultante da atividade de linguagem, os textos, os enunciados, são emergências de um sistema de representação e referenciação, regulados pelo sujeito, que permitem que esse mesmo sujeito produza formas significativas reconhecíveis por outro sujeito como sendo produzida para tal fim.

3.6 O conceito de noção

Segundo Culioli, noção é um “complexo feixe de propriedade físico-culturais e não deve ser confundida com itens ou classificações gramaticais” (1990, p.69).

É por meio de ocorrências que as noções são apreendidas e estabelecidas. Isso implica em diversas atividades, tais quais identificar propriedades e avaliar a distância entre elas, verificar a similaridade de ocorrências, entre outras.

Como discutimos anteriormente, é na experiência com a realidade ou com uma representação dessa realidade que as propriedades físico-culturais vão pouco a pouco sendo “mapeadas” pelo sujeito e passam a fazer parte de seu sistema de representação. Se as culturas são diferentes, a experiência dos sujeitos imersos nelas também serão diferentes, logo sua representação de um objeto pode ser diferenciada quando emergem textos nesse sistema, ainda que a noção em si seja a mesma.

A noção é indivisível, e não fragmentada; ela é “aberta”, em “potencial” pois não se confunde com categorias gramaticais. Essa característica de ser aberta da noção é que nos ajuda a instaurar a dinamicidade na atividade de linguagem. Em um esquema de operações predicativas, a noção começa a ser definida, mas daí já estamos tratando de uma ocorrência de uma noção.

Como feixe de propriedades, é na alteridade que conseguimos realmente apreender uma noção. Se temos P como propriedade, P', seu complementar, é fundamental para que possamos construir o domínio do que define essa noção.

Vejamos o exemplo de <lápis>, que utilizamos anteriormente. <lápis> tem como propriedade <ser consumível>, em oposição a <não ser consumível>, como indicamos antes. Mas, de frases como:

O lápis é meu.

O lápis quebrou.

O lápis é amarelo

Podemos também definir <lápis> como <ser possuído>, <ser quebrável>, <ser amarelo>,

ou ainda <ser colorido>. A cada nova ocorrência de <lápis>, é possível “mapear” seu domínio, onde temos e onde não temos <lápis>, delimitando uma fronteira para a noção, um gradiente (se há uma fronteira, há ocorrências que se aproximam mais ou menos de um dado padrão) e um centro atrator.

Enfim, definimos as noções pelas ocorrências dessas noções. Essas ocorrências são unidades diferentes com diferentes propriedades. É pelo processo de abstração que aos poucos passamos das ocorrências fenomenológicas (do mundo físico ou imaginário) para as ocorrências abstratas.

Se temos mais de uma ocorrência, nos deparamos com uma necessidade de definir se elas são equivalentes ou se são totalmente diferentes. Ou ainda, se há apenas incompatibilidade entre elas. A partir dessa necessidade, temos a construção de um domínio nocional.

Ora, se podemos distinguir as ocorrências da noção de partir de uma comparação entre elas, é necessário haver uma ocorrência com status diferenciado que servirá como centro de organização dessa noção e a que outras ocorrências serão comparadas. Dessa forma, teríamos, como mostramos antes, que a noção apresenta a propriedade P em oposição ao que seria não P.

Isso nos leva a concluir que há um interior nesse domínio nocional, e esse interior é definido pelo que apresenta de alguma forma a propriedade P e há um exterior, que seria o representativo da propriedade não P. Há ainda, segundo Culioli (1990), uma fronteira, onde as duas propriedades (P e não P) acabam por se encontrar.

Entre uma ocorrência que apresente a propriedade P e uma que apresente não P, há diversas possibilidades gradativas, que podem se afastar ou se aproximar desse centro de organização do domínio nocional. Não passamos de P a não P sem que haja esse campo gradativo (claro que é possível que isso aconteça em alguma ocorrência de noção, mas queremos indicar aqui que é possível que isso seja menos abrupto).

Voltamos à noção <lápis> como que estávamos trabalhando anteriormente, temos, por exemplo, uma ocorrência que usaremos como centro atrator.

- 1 - Um lápis é feito de madeira e grafite.
- 2 - Isso é um lápis.
- 3 - Isso não é um lápis comum, pois é revestido de plástico.
- 4 - Esse é um lápis especial, feito apenas de grafite.
- 5 - Isso não é um lápis, é uma caneta.

É possível perceber que vamos aos poucos nos afastando da ocorrência 1, que seria a noção <lápis> como centro atrator, até que temos uma noção com a propriedade contrária a da noção <lápis>.

Mesmo entre essas duas propriedades (P e não P), temos um gradiente em que cada uma delas se torna mais fraca ou mais forte, dependendo do caminho percorrido (lembrando que o ponto final desse caminho é imaginário, não é real). Por fim, temos uma fronteira indicando aquele domínio nocional.

Temos, então, um lado interior, apresentando a propriedade P; um lado exterior, de propriedade não P, e uma fronteira entre eles. Ela existe para indicar um intervalo entre essas propriedades, mas também pode indicar um vazio.

3.7 As relações na construção de um enunciado: primitiva, predicativa e enunciativa.

Para a constituição de um enunciado, segundo Culioli (1990), partimos de operações de predicação, a partir de três relações: primitiva, predicativa e enunciativa.

A relação primitiva antecede o ato da enunciação. Ela é, na verdade, a seleção dos elementos (noções) que serão colocados em relação. Esses elementos são ordenados, mas não orientados.

Temos, dessa forma, o esquema de léxis, estabelecido entre esses termos (a/b) e (R), na relação aRb. Sendo pré-assertada, a léxis não apresenta modalização, ou seja, ela ainda não foi

situada em relação a uma rede de representação.

“A lexis is therefore both what is often called propositional content (...) and a form which generates other, derived forms (a family construct a paraphrastic family of énoncés). Any relationship which has this property is a lexis, whether it becomes a syntagm or a sentence” (CULIOLI, 1990, p. 79).

A orientação que se faz no esquema de léxis acontece em virtude do filtro que a cultura e o contexto enunciativo proporcionam. Por isso, não faz sentido, segundo Culioli, elaborar listas de prováveis “origens” da relação instaurada na léxis, já que a cultura não é estável. Ainda assim, algumas relações, como a agentividade, são mais estáveis. De qualquer forma, são as propriedades das noções selecionadas na léxis que permitem observar quem é o ponto de origem e o ponto de chegada.

A partir do momento em que ordenamos os termos da léxis, do momento em que o enunciado seleciona a partir de qual argumento ele estabeleceu o tema, temos a relação predicativa.

A relação predicativa é, portanto, a orientação dos termos ordenados na léxis. Uma relação primitiva do tipo <Pedro, livro, comprar>, temos diferentes possibilidades de instaurar uma relação enunciativa e isso passa pela escolha de qual dessas noções será o termo da partida e o termo de chegada. A origem é sempre <Pedro> e o alvo é <livro>, por questões culturais (livro não compra pessoas).

Poderíamos ter:

Pedro comprar livro.

Livro Pedro comprar,

Ou ainda,

Livro comprar Pedro, em que entra a questão da passividade.

Por fim, temos a relação enunciativa, com o instanciamento de marcadores do tempo-local-enunciador da enunciação. Para tanto, são acrescentadas os termos em esquema de predicação as marcas de modalidade, aspectos, determinação e diátese.

A partir da relação enunciativa, o pré-enunciador se transforma em enunciador e é possível verificar que um esquema de léxis nos fornece inúmeras possibilidades de enunciados em virtude das marcas modais que se aplicam a ele.

Poderíamos ter, no exemplo da léxis <Pedro, comprar, livros>

Pedro comprou o livro.

Pedro vai comprar o livro.

O livro, Pedro vai comprar.

O livro foi comprado por Pedro.

Ora, o enunciado acaba por ser um conjunto de marcas de operações de linguagem. O enunciador efetua tais operações selecionando, ordenando, orientando formas abstratas e agenciadas por um conjunto de fatores, incluindo fatores de ordem antropológica, sociológica, psicológica, entre outros, que levam à enunciação em uma dada língua.

Para a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas, a regulação é central na atividade da linguagem e, verificando a relação enunciativa, percebemos mais ainda essa necessidade constante dos co-enunciadores de ajustes para a compreensão das representações. O significado de um enunciado, portanto, não passa automaticamente de um co-enunciador a outro, mas, sim, acontece como um processo de reconhecimento de valores referenciais em que é importante considerar o tempo e o espaço, além do próprio co-enunciador.

3.8 Operações Predicativas

Vimos há pouco que o enunciado não contém em si sua própria significação, mas que ele carrega traços de operações a que nem sempre temos acesso. Culioli (1999, p. 74) diz que produzir ou reconhecer um enunciado é reconstruir (ou construir) padrões de marcas que são traços de tais operações (de nível I, nível II e nível III, já na representação metalinguística).

A léxis representa a seleção de três noções que vão ser colocadas em relação. Nesse ponto essas noções ainda não estão orientadas. E com a relação predicativa que tal orientação acontece, quando um termo é instituído como ponto de origem.

A operação de localização – uma operação elementar primitiva – trabalha nesse nível, pois lida com a localização de um termo em relação a outro.

“To say that x is located relative to y means that x is situated with reference to y, whether the latter, which is thus a locator (reference point), is itself located by another locator, or whether it itself is an origin” (CULIOLI, 1990, p. 74).

Quando um termo passa a ser localizado em relação a outro, a ele é atribuído um valor que não havia anteriormente. E mais, um termo só adquire determinado valor se relativo a um sistema de localização.

A relação entre dois termos quaisquer em um sistema é sempre binária. Pode haver, contudo, sobreposição de relações, em que um termo passa a ser o localizador de outra relação.

Para representar essa operação, usamos ϵ (é localizado por). Logo, em uma representação do tipo $\langle x \epsilon y \rangle$, devemos ler x é localizado por y.

O localizador é normalmente o centro da léxis, o termo que orienta para a significação desejada. Quando nos referimos a essa operação, podemos nos referir tanto aos processos de localização quanto à relação já propriamente estabelecida.

Da própria operação de localização a partir da consideração das propriedades de reflexividade/não reflexividade, simetria e não/simetria, temos os valores de identificação, diferenciação e desconexão.

Esses valores estão associados ao domínio nocional e à sua fronteira. Na construção do domínio, lembrando, há uma ocorrência que atua como centro atrator, que seria uma ocorrência típica de uma noção. A identificação se associa ao interior do domínio, em que uma ocorrência qualquer pode se identificar, por apresentar propriedades semelhantes, como o centro organizador do domínio nocional.

“To assert that there is identification, if there exists an occurrence 2 with respect to my organizing centre. I establish a relationship such that i may affirm that the unarded occurrence can be accorded full with the circled occurrence (...) (CULIOLI, 1995, p. 50).

A diferenciação está associada à fronteira, espaço em que as propriedades do interior e do exterior podem ser encontradas em ocorrências. Precisa haver um quebra, resultado de um valor alternativo, que constrói duas zonas separadas.

Por fim, temos a desconexão, quando uma ocorrência não apresenta nenhuma das propriedades do centro atrator. Neste caso, a relação está associada ao exterior.

Vejamos alguns exemplos:

Esse gato é um gato de verdade.

Um copycat não é um gato.

Um wildcat não é um gato.

3.9 Operações de Orientação

A operação de orientação baseia a construção de um sistema de referência, pois um termo passa a ser determinado em relação a outro.

Esta operação fundamental é tanto uma operação de identificação quanto de localização, e tanto pode se estabelecer uma identidade entre dois termos quanto se pode lidar com a diferença entre o termo orientado e o ponto de referência, como já discutimos.

Culioli ainda ressalva a importância de se observar o problema da orientação dos enunciados, ou melhor, do ajuste dos sistemas de orientação.

“(…) implique nécessairement (1) que l’on définit le domain de l’énonciation, (2) que l’on ne separe pas, la règles métalinguistiques, les opérations prédicatives des opérations énonciatives” (1999a, p. 19).

3.10 Operações de Determinação

A determinação é um conjunto de operações elementares (Culioli, 1999a p. 38), que será representada pela quantificação (operação de extração, de flechagem e de varredura), pela qualificação, pelo aspecto e pela modalidade.

Uma noção é um feixe de representações físico-culturais, com vimos anteriormente. Ela não é uma classe de palavras, nem é um evento orientado no tempo e no espaço. Na verdade, a noção existe antes da categorização em palavras. Ela é predicável, por isso não é definida em termos quantitativos, extensionais. Sua definição é pura categorização qualitativa, representada por QLT.

A operação de qualificação acontece quando se efetua um alargamento do domínio por meio de operações de identificação ou diferenciação. Em outras palavras, essa operação diz respeito à natureza, às propriedades de uma ocorrência de acordo com o sujeito da enunciação.

Ao lidarmos com ocorrências de uma noção, representamos um sólido de forma fragmentada, em cada uma de suas “aparições”; a esta operação chamamos de quantifiabilização e por meio dela podemos fazer a representação da noção se fragmentar, ou seja, ser extensional.

Ainda por meio da identificação e da diferenciação, podemos dividir um domínio nocional em 4 zonas:

“From all this, it follows that the occurrences are distributed in a domain (called a notional domain) with a topology, based on identification and differentiation. The result is a four-zone domain (Centre; Interior; Boundary; Exterior). If we use QNT to denote Quantity then Quantification compounds QNT and QLT” (1990, p. 182).

Uma ocorrência permite que delimitemos o espaço/tempo especificado por uma propriedade P. Logo, é possível delimitar, é possível aplicar QNT (A quantifiabilização ou fragmentação é uma operação tripla, que nos permite fragmentar a noção em ocorrências, permite construir ocorrências e permite construir ocorrências diferenciadas entre si, por isso ela pode ser QLT QNT).

Por meio das operações de extração e flechagem trabalhamos a quantidade. A extração

consiste em isolar um elemento do conjunto (domínio nocional). É por meio dela que delimitamos o espaço-tempo de uma noção e a situamos no sistema de referências.

Extraída uma ocorrência de P, podemos extrair outra ocorrência, que pode ser diferente ou pode ser igual à primeira. Se for o caso de as duas serem idênticas, temos a operação flechagem (ou re-identificação), que marca a estabilidade existencial daquela propriedade, e está mais ligada à qualitativa (QLT).

Por fim, ainda relacionado à quantificação, temos a operação de varredura, que é diferente das anteriores – que selecionava ocorrências – porque não se seleciona um elemento específico. Na verdade, percorre-se o domínio inteiro para abstrair a totalidade de respostas possíveis.

3.11 As modalidades

A modalidade está ligada à relação enunciativa, pois é a partir do momento em que a asserção (a enunciação do sujeito) é feita é que se instaura o plano enunciativo. Modalizar significa alocar uma modalidade, que pode ser, segundo Culioli, de 4 tipos.

O primeiro tipo diz respeito à asserção (afirmação ou negação), à dúvida (interrogação) e ênfase. No caso da asserção, temos uma relação intersubjetiva, centrada no sujeito enunciador e se refere fundamentalmente a ele.

Segundo o tipo de modalidade aparece a relação de certeza, de necessário, de possível, de provável e de eventual. Esse tipo de modalidade lida com a quantificação, essencialmente, enquanto a modalidade de tipo 3 lida com a qualificação. Esta modalidade é avaliativa. Vem associada à modalidades de tipo 1 e 2 e algumas vezes, 4, pois temos uma constatação de um fato e um julgamento que é o tipo 3.

O tipo 4 de modalidade lida com a vontade, a obrigação, o desejo e a capacidade do sujeito.

As modalidades não aparecem apenas isoladas entre si, mas são combinadas para a construção entre sujeitos de uma enunciação.

Vejamos exemplos de modalidades:

modalidade 1: Seu irmão saiu. Seu irmão saiu? Seu irmão não saiu.

modalidade 2: Talvez ele tenha voltado. É provável que ele tenha voltado. É possível que ele tenha voltado. Certamente ele voltou.

modalidade 3: Acho que ele voltou. É bom que ele tenha voltado.

modalidade 4: Venha! Volte!

modalidades 1, 2 e 3: É ruim que ele tenha voltado, certeza.

3.12 O aspecto

As marcas de aspecto são usadas para indicar como se apresenta o processo. Elas instauram tempo e espaço da enunciação. Por meio do aspecto, o sujeito indica o pontual, o contínuo, o acabado, bem com o possível, o hipotético, o certo. Essas coordenadas localizam o sujeito em relação ao que ele enuncia.

3.13 O tipo e o atrator

Para se construir um sistema de referência, é preciso determinar pontos, polos de referência. Segundo Culioli, esse polo é a condição necessária para que haja a regulação intersubjetiva, e corresponde a dois modos de organização: o tipo e o atrator.

O tipo decore da operação de identificação/diferenciação. É por meio dessa operação que podemos organizar a fragmentação de uma noção e, desse ponto, partir para uma ocorrência privilegiada, chamada por Culioli (1999b, p.12) de ocorrência representativa. Em outras palavras, P se refere à propriedade P (se P). A propriedade é isolada e colocada em um representante. É por meio do tipo que ajuste enunciativo e a regulação acontecem. Vejamos:

É isso que eu chamo de lápis.

É essa a minha ideia de lápis.

É um lápis mesmo.

Já o atrator tem a referência em si próprio e na predicação, ele é um valor absoluto, que corresponde a uma representação abstrata. Segundo Culioli,

“En constituant son propre terme de référence, elle constitue celui-ci comme origine absolue, et se caractérise par l'impossibilité même de construire une valeur ultime. L'attracteur ne correspond pas à un maximum ou un supremum, ce n'est pas un dernier point: Il y a toujours un point au-delà de celui que l'on construit. C'est une valeur définie par rapport au prédicat lui-même. (1999b, p. 13).”

3.13 O funcionamento Denso-Discreto-Compacto

No plano de construção referencial, podemos lidar com três ponderações variáveis a respeito da qualificação e da quantificação. A ocorrência de uma noção pode corresponder a uma relação qualitativa, a uma quantitativa, ou ainda, a uma simultaneamente qualitativa e quantitativa.

Essas relações são responsáveis pela estabilização do nome ou do processo (ainda não definido como uma dessas duas formas).

Culioli mostra que, a cada relação, temos um valor referencial chamado de discreto, de denso ou de compacto.

3.13.1 Discreto

A ponderação discreta prioriza QNT, pois aponta para ocorrências particularizáveis, enumeráveis.

Neste caso, privilegia-se a construção de uma ocorrência delimitada no espaço-tempo. Se

tratamos de nomes, é possível individualizar esse nome se tratamos de processo, falamos de um aspecto acabado, de modalidade assertiva.

Onofre (tese doutorado) exemplificar o comportamento discreto com o exemplo “cão”, que, segundo ela, é qualificável como cão e pertence à classe dos cães, ao mesmo tempo, contável. É possível ter um cão, dois cães, todos os cães.

Para os processos serem discretos, por outro lado, é preciso que haja marcas temporais, aspectuais e modais indicando que ele se realizou (a estabilização).

Em “o carro foi lavado”, por exemplo, temos uma predicação discreta, que demonstra que houve um resultado, que o “carro” passou da classe de “carros sujos” para outra, de “carros limpos.

3.13.2 Denso

O comportamento denso, por sua vez, trata principalmente da qualificação, se referindo a nomes ou processos não quantificáveis, intrinsecamente, pois precisam de uma medida padrão para se quantificar.

Segundo Culioli, o denso é uma mistura de intermediário ou instável.

Para ocorrer a quantificação e o funcionamento denso se discretizar, é necessário uma medida externa, muitas vezes no espaço-tempo da enunciação. Por exemplo, temos que o nome “vinho” e o processo “estudar” são densos em “Bebi vinho” e “Ele estuda todas as noites”.

Para discretizar, e quantificar, tais processo e nomes, acrescentamos a eles índices que os estabilizarão, como “bebi uma garrafa de vinho” e “Ele estudou matemática”, em que “uma garrafa de” e “matemática” são os operadores que validam as ocorrências.

3.13.3 Compacto

Segundo Culioli (1999b, p. 14), no caso do comportamento compacto,

“c’est la construction d’un gradient qui est fondamentale. On a affaire à de l’homogène. La stabilité provient de l’attracteur (...) il n’y a pas occurrence, ou sens où il n’y a pas fragmentation d’une portion d’espace-temps (...)”

Ao suporte (um objeto) é atribuída uma qualidade sem que haja preocupação com o recorte espaço-temporal. Estabiliza-se essa relação no momento em que se predica sobre esse suporte.

De acordo com Onofre (2003), os predicados nominais representam funcionamento compacto.

Como exemplo desse comportamento, tomemos os enunciados:

1 – O lápis é novo.

2 – João estuda muito.

Em (1) temos que “é novo” é a predicação do suporte “o lápis”, que é o localizador da predicação. Em (2), temos um processo “estudar”, que no seu exemplo, pode ser entendido como “ele é alguém que estuda muito, que é estudioso”. “Estudar” + “muito” são apreendidos como “estudioso”, uma qualidade de suporte “João”.

3.14 A seleção da pesquisa

Deste item em diante aplicaremos a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) em alguns exemplos retirados de um “website” a fim de verificarmos o funcionamento Denso-Discreto-Compacto e o compararmos com a classificação tradicional de transitividade verbal da marca <andar> reconhecida como verbo em alguns enunciados. Nossa intenção é mostrar que a análise tradicional não contempla uma reflexão sobre a marca e que ela pode ser confusa e pouco produtiva.

Quando precisamos selecionar e decidir o assunto da pesquisa que seria desenvolvida, foi com facilidade que a questão da autonomia surgiu. Já era uma pesquisa que tinha sido desenvolvida anteriormente e agora se tornava necessária uma nova visão a respeito desse assunto. Ao começar a estudar a TOPE, ficou clara para nós que a proposta de uma discussão em termos de estabilidade e instabilidade vinha ao encontro daquilo que já pesquisávamos.

De qual forma? Como o processo de referenciação, regulação e representação é mediado por fatores de várias ordens, incluindo culturais, ficou claro que o ensino de línguas deve se pautar em uma teoria da dinamicidade das línguas, ou melhor, das representações que fazemos e que são externadas pelas línguas.

A gramática tradicional, como já discutimos antes, não dá conta de responder às ocorrências da língua usada no cotidiano, já que ela é uma versão “virtual” falada por um sujeito também “virtual”, pois não há um sujeito que use a língua tal qual os manuais preconizam. Muito menos, também já discutimos aqui, saber as regras da gramática normativa significa saber usar a língua.

Os professores, aconselhados a abandonar a gramática, mas sem saber o que colocar no lugar dela, ficaram órfãos de uma teoria que realmente dê conta dos fatos das línguas.

Na verdade, o caminho não é feito de extremos. Nem devemos abandonar a gramática, nem glorificá-la como salvadora dos nossos jovens, adultos e crianças no sistema escolar. Devemos partir, contudo, de uma nova abordagem, que articule gramática e produção/interpretação de textos (Onofre, 2003).

A intenção do ensino deve ser fornecer aos alunos mecanismos linguísticos de compreensão do mundo. Mas o professor que não teve essa concepção trabalhada em sua formação dificilmente conseguirá subitamente, sem a devida orientação, modificar completamente seu fazer pedagógico.

A mudança passa pela escola como um todo e pela delimitação dos objetos de ensino da língua portuguesa nos cursos de formação. Não há, nos PCN, como observamos no capítulo –, uma

indicação de como isso deve ocorrer.

Tal qual Onofre (2003), acreditamos que “a concepção de linguagem como produção de significação desenvolvida por interlocutores em situação de enunciação” (p. 147) está no cerne desses objetivos traçados pelos documentos oficiais.

Nossa proposta de trabalho é exatamente essa: partir do conhecimento técnico que o professor tem, a partir da TOPE, e elaborar atividades, entre elas a discussão com os alunos a respeito das atividades e enunciados escolhidos para tanto, que permitam ao aluno perceber os processos da língua/linguagem.

Nosso corpus de trabalho foi coletado no “website” twitter, um tipo de microblog, como ele é divulgado, em que o participante é obrigado a postar apenas 140 caracteres por mensagem. O conteúdo da mensagem é responsabilidade de quem escreve e é possível escrever tudo que se deseja. Uma caixa de pesquisa permite que escolhamos um assunto para pesquisar.

Porque a marca andar? A motivação foi o fato de aparecerem exercícios com essa marca no material de uso da escola em que fizemos pesquisa em sala de aula. Desse exercício, que pedia para assinalar a alternativa em que o verbo andar correspondesse a um predicado nominal, surgiu a necessidade e a vontade de aprofundar essa atividade. O exercício que deu origem à pesquisa realizada por nós se encontra nos anexos e é a partir dele que vamos começar a discutir a norma gramatical tradicional.

Na próxima seção, vamos analisar os exemplos coletados do “twitter” e, no próximo capítulo, falaremos das atividades realizadas em sala de aula e dos resultados obtidos.

Antes de analisarmos a marca <andar> na abordagem da teoria das operações predicativas enunciativas, vamos verificar o que a gramática normativa nos diz a respeito do verbo andar.

Segundo o dicionário Aurélio, andar é um verbo intransitivo quando significa dar passos, caminhar, mover-se, decorrer, passar (o tempo), passar, estar, achar-se (os três em relação à saúde), proceder, agir, funcionar, ser transportado (por um veículo). É um verbo transitivo quando significa percorrer. É ainda verbo auxiliar quando expressa ideia da continuidade da ação do verbo a que se

junta: anda chorando, anda a falar mal de vê.

O dicionário Priberam, também consultado *online*, acrescentou as seguintes transitividades ao verbo andar: é verbo copulativo (em predicados nominais) quando apresenta uma qualidade ou característica temporária. Ainda acrescentou que “andar” pode ser substantivo masculino se indicar o modo de andar, ou pavimentos de uma edificação, ou camadas sobrepostas.

Esse dicionário ainda aponta o verbo andar como transitivo não apenas quando significa percorrer, mas também quando significa achar-se, encontrar-se, descolar-se, corresponder aproximadamente a, estar acompanhado por.

De acordo com os dicionários, o verbo andar pode ser transitivo ou intransitivo auxiliar ou copulativo.

Consultamos três gramáticas de autores renomados nesse campo de publicação, mas que não necessariamente defendem uma postura dinâmica em relação aos fatos da língua, defendem na verdade a postura normativa e a prescritiva.

Os autores são Evanildo Bechara, com sua obra *Moderna Gramática da Língua Portuguesa* (1997); Celso Cunha e Lindley Cintra, com a obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2001); e Pasquase Cipro Neto e Ulisses Infante, com a obra *Gramática da Língua Portuguesa* (1998).

De acordo com Cipro Neto e Infante, temos que os verbos devem ser divididos em dois grupos: os nocionais e os não nocionais, e os primeiros se caracterizam por exprimir processos, ou seja, indicar ações, acontecimentos, fenômenos natural, desejo, atividade mental; os não nocionais são os que exprimem estado e são conhecidos como verbos de ligação.

Os nocionais são núcleos do predicado e os não nocionais não podem atuar como tal. Só pelo contexto em que é usado é que se pode perceber se um verbo pertence a uma classe ou a outra.

Subdividem-se os verbos nocionais em transitivos ou intransitivos, de acordo com a necessidade de eles serem complementados em sentido. Os intransitivos são os que não precisam de elemento que funcione como alvo ou objeto da ação verbal.

Os que necessitam de complemento se subdividem em transitivos direto, quando não se usa a preposição para realizar a ligação entre o verbo e o complemento, e indireto, quando se usa a preposição.

Cunha e Cintra modificam o nome de cada categoria verbal e acrescentam novas informações, mas mantêm a divisão. Temos então, os verbos de ação – expressam atitude do sujeito em relação ao processo verbal; o que pode ser de atividade, de passividade ou os dois ao mesmo tempo – e os verbos de estado – evocam estado, atitude da pessoa ou da coisa que dele participa.

Mais à frente em seu manual, Cunha e Cintra voltam a falar em verbos significativos como sinônimo para verbo de ação e os subdividem em intransitivo, transitivo diretos e transitivos indiretos (mais a junção destes dois últimos).

Bechara, por sua vez, conceitua os verbos a partir da noção de predicado. Para o predicado verbal, que representa uma correspondem os verbos transitivos – que precisam de complemento – e intransitivo – que não precisam de complemento. Bechara também ressalva que não se deve falar em verbos transitivos e intransitivos, mas em emprego dessa transitividade, que pode mudar de acordo com o contexto. Além desses verbos, temos também o verbo de ligação, que indica estado ou qualidade.

Antes mesmo de observarmos a aplicação dessa classificação aos exemplos que coletamos, já podemos concluir que a questão da transitividade não é bem explicitada pelas gramáticas. Ao mesmo tempo em que se indica a transitividade de um verbo, ressalva-se que a transitividade é determinada no contexto. Se pesquisarmos mais a fundo, que não é nossa intenção neste momento, veríamos que essa ressalva é ignorada pelos próprios gramaticistas quando se trata de regência verbal e regência nominal, assuntos tratados pela normativa de modo puramente prescritivo, sem que haja espaço para a criatividade do sujeito e para a regulação desse sujeito frente à novas referências e representações com as quais tem de lidar. Em muitos casos, a prescrição de determinadas estruturas passa por algo que ainda nem faz parte do conhecimento empírico daquele sujeito.

3.15 Análise dos exemplos coletados segundo a gramática tradicional

Uma observação importante a ser feita sobre a transitividade do verbo andar e de outros verbos que, segundo a gramática padrão pedem complemento locativo, é que a classificação desses verbos quanto à transitividade aponta-os como intransitivos por seu complemento indicar lugar (1).

Evanildo Bechara chama a tais verbos de transitivos adverbiados por pedirem esse tipo de complemento, mas, segundo ele, a NGB não aceitou essa subcategorização. Ele, contudo, distingue entre os advérbios que são complementos verbais e os que chama de adjuntos.

a) Eu vou a São Paulo

b) João está em casa

Esta é uma das contradições da gramática padrão que pode deixar ao aluno confuso. Ao mesmo tempo em que conceitua o verbo intransitivo como aquele que não precisa de complemento, no caso do exemplo a) acima chamamos o verbo de intransitivo, ainda que, pela análise tradicional, seu sentido não esteja realmente completo.

Nossa proposta é partir de atividades diferentes para a discussão sobre os fatos da língua, não partir de exercícios de verificação da transitividade.

De acordo com a análise da gramática tradicional, cada exemplo do corpus está explícito abaixo.

Exemplo 1

... e ter que andar por três km à noite até a pousada.

O verbo andar é transitivo indireto porque significa percorrer; no caso, o objeto é “por 3km”, classificado como indireto em função da preposição por.

Exemplo 2

deveria ser proibido bêbado andar com celular.

Neste exemplo, temos duas orações e uma é o sujeito da outra. A oração subordinada é “bêbado andar com celular” e o verbo andar, nesse contexto, é intransitivo.

Exemplo 3

(...) que amanhã eu consiga andar normalmente (...)

Aqui fica bem mais fácil perceber a transitividade do verbo andar neste exemplo em virtude de ele ser praticamente um modelo padrão dos manuais de gramática. Ele é intransitivo e a palavra “normalmente” indica o modo de andar.

Exemplo 4

(...) para domingo andar com os amigos no Ibirá.

Não há uma concordância quanto à transitividade do verbo nesse exemplo. Alguns o consideram intransitivo seguido de adjuntos adverbiais de companhia e de lugar, outros o consideram transitivo indireto com o objeto “com os amigos” mais o conjunto adverbial de lugar “no Ibirá”.

Exemplo 5

(...) ia ter que andar de bike.

Este é um caso também causa discussões, pois é do tipo que Bechara chamou de transitivo adverbializado, que a NGB não reconhece. Seria transitivo por que, no contexto, precisa do complemento.

Exemplo 6

(...) até andar na minha casa me dá medo!

Novamente a oração em que o verbo andar aparece é subordinada e tem função de sujeito. O verbo andar, nesse contexto, seria um transitivo adverbial pelo conceito de Bechara, o que, para a NGB, não existe. Oficialmente, é um verbo intransitivo.

Exemplo 7

(...) aritóteles vai andar motorizado agora né? (sic)

Esse também é um exemplo que causa discordância na gramática tradicional. “Motorizado” se refere à Aristóteles ou a “andar”. Não é uma discussão que vá por exemplo, entrar em conflito com a teoria de Culioli, principalmente pela análise que fizemos, baseada nos comportamentos denso, compacto e discreto.

Na análise tradicional, contudo, é fundamental saber a que/quem se refere o modificador “motorizado”, pois, dependendo do referente podemos ter um verbo intransitivo ou um verbo copulativo, ou os dois.

Exemplo 8

Eu não preciso de ninguém nem pra andar e nem pra ser feliz, mas como seria bom andar e ser feliz ao lado.

No exemplo 8, na primeira ocorrência de andar, esse termo aparece como adjunto adverbial nocional indicando finalidade. O verbo é intransitivo. O segundo caso de andar é novamente em uma função substantiva e seria intransitivo.

Uma rápida conclusão que podemos chegar (mais à frente vamos comparar as análises) é que a gramática acaba por confundir seus próprios conceitos. Acima disso, o mais importante é como desenvolver competências em produção e interpretação de texto partindo da análise de um produto físico, sem observar o percurso de construção desse produto, sem observar ou discutir esse processo? Será possível? Por observar e discutir, tratamos da possibilidade de se estar envolvidos na

cultura, em contato com o empírico, com textos, com o aparato de referências dessa cultura?

3.16 Análise dos exemplos coletados segundo a TOPE

Exemplo 1

(1) *ter de andar por 3km à noite até a pousada.*

No exemplo, considerando a tripla aRb, temos

a = alguém/sujeito da enunciação

R = ter de andar

b = por 3 km à noite até a pousada.

Andar = processo denso que se discretiza a partir do quantificador por 3km. Esse quantificador torna o processo enumerável, quantificável.

Andar se caracteriza por ser QLT. Torna-se QNT em virtude do marcador extrínseco a ele; no caso, uma determinação espaço-temporal externa (por 3 km).

(1.1) *ter de andar à noite*

Se tivéssemos a frase como 1.1, não teríamos QNT, pois não temos uma determinação que torne o processo individualizável.

Exemplo 2

(2) *Deveria ser proibido bêbado andar com celular.*

Considerando que neste exemplo temos duas léxis.

λ_1

a = bêbado andar com celular

R = deveria ser proibido.

B = / /

λ^2

a = bêbado

R = andar

b = com celular

Temos, neste caso, QLT, pois não é possível discretizar a marca <andar>. Também é possível notar o processo compacto quando se verifica a expressão “com celular”, que é uma predicação feita sobre bêbado.

No final, “bêbado” é o suporte da predicação “andar com celular”.

Como mostra Rezende (2000), temos a argumentação na léxis 1, “deveria ser proibido”, e encaixada temos a léxis 2, de cunho predicativo.

“Andar com celular” é o estabilizador nesse contexto.

Exemplo 3

(3) *Que amanhã eu consiga andar normalmente.*

Neste caso, de modalidade do desejo, temos novamente QLT como preponderante. Não se fala de processo individualizante, enumerável. Temos a marca <andar> como um processo contínuo, não discreto.

Também encontramos o comportamento compacto, pois temos a predicação <normalmente> realizada sobre o suporte <andar>.

Andar <de modo normal> implica que há outros modos de se andar, afastando-se ou aproximando-se do atrator da noção.

Andar estranhamente.

Andar cansadamente.

(4.1) *Andar com os meus amigos o Ipira inteiro.*

Exemplo 5

(5) *...andar de bike...*

No exemplo 5, temos novamente QLT predominante e a construção de um gradiente, o que nos leva para a configuração denso e compacto.

Temos o processo denso quando nos referimos ao processo <andar> sem quantificá-lo, sem particularizar esse processo. Não é possível fragmentá-lo em quantidades. Ao mesmo tempo, o termo <de bike> é uma predicação para andar.

Exemplo 6

(6) *...até andar na minha casa me dá medo.*

Temos duas léxis neste exemplo, mas apenas a léxis com a marca <andar> está no escopo de nossa análise.

$\lambda_1 =$	eu	andar	na minha casa.
	a	R	b

Primeiramente é preciso observar que o marcador <até> introduz a operação varredura no domínio da noção. Até isso me dá medo, que pode ser entendido como “há muitas coisas que me dão medo, até isso”.

Na léxis que destacamos, temos novamente o denso sendo o processo preponderante nesse enunciado. A ênfase é sobre o processo <andar>, que não é quantificável, porque novamente não

temos marcador externo que permita a discretização desse processo, não há um acontecimento finalizado, não temos estado resultativo.

Exemplo 7 (corrigido quanto à ortografia)

(7) Aristóteles vai andar motorizado agora.

Nesse exemplo, temos novamente a organização denso/compacto atuando no enunciado. Nesse caso, temos o denso quando tratamos do processo andar, que remete a andar, deslocar-se, em que prepondera a qualificação, já que não nos remetemos a um tipo estável, nem a uma quantidade enumerável.

O compacto aparece na marca <motorizado>, em que se predica sobre <Aristóteles>, o suporte. Temos duas léxis que se superpõem.

λ_1 = Aristóteles andar

λ_2 = Aristóteles estar motorizado

Exemplo 8

(8) Eu não preciso de ninguém nem pra andar e nem pra ser feliz, mas como seria bom andar e ser feliz ao lado...

Temos a marca <andar> usada em dois momentos nesse trecho selecionado.

Novamente o processo denso é preponderante. Quando as duas marcas do texto são analisadas, percebemos que não há marcadores espaço-temporais para estabilizar o processo. É interessante perceber que, gramaticalmente, teríamos um verbo funcionando no espaço de um substantivo (como sujeito), mas na perspectiva da análise que estamos realizando, não importam os

rótulos, a princípio. Importa-nos, na verdade, verificar o comportamento denso-discreto-compacto para mais à frente relacionar esse comportamento ao que traz a gramática normativa.

Como nosso intento é demonstrar que é possível se fazer uma análise diferenciada de verbos no ensino de língua portuguesa, não nos detivemos fazendo uma análise demorada sobre cada item; não nos interessa ir a fundo e verificar modalidade, aspecto, diátese ou o funcionamento da noção <andar> em cada um dos exemplos. Nossa intenção é discutir como o conhecimento do professor de um arcabouço teórico diferenciado a respeito do funcionamento da articulação entre línguas e linguagem pode contribuir com a instauração de um processo de ensino voltado à discussão e ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

3.17 Comparando as duas análises

Ao fazermos a análise pelo viés da gramática tradicional/normativa, concluímos que não há apenas uma maneira de classificar o verbo andar de acordo com os manuais utilizados. Não que haja problema em haver desencontro de classificação quando se analisa algo. Esse desencontro existe no escopo de outras disciplinas de sala de aula. O problema é a tentativa da gramática tradicional de se fazer valer acima de qualquer outras ideias ou formas de analisar estruturas e fatos da língua.

Ignorar que a língua é dinâmica e que há atualização dela quando há uso por parte dos sujeitos (ou seja, sempre) é ignorar a dinamicidade da própria cultura e da sociedade em que se está inserido.

Quando fazemos a análise com base na teoria das operações predicativas enunciativas, passamos a focalizar nossa discussão em outro aspecto. Considerando a marca <andar> como essencialmente qualitativa e não quantificável, já que é um processo denso, percebemos que é necessário que haja um marcador externo para a discretização desse processo. Por vezes, a marca <andar> não se discretiza, mas é usada como suporte para a construção de um processo compacto,

além de denso, quando se predica a respeito de outro elemento do enunciado.

Seria interessante, então, analisar exatamente como se pode discretizar essa marca ou acrescentar predicções a respeito de elementos expressos como sujeito ou objeto do verbo andar nos enunciados. Mostrar as possibilidades de discretização, o processo denso e como se dá o processo compacto é um caminho interessante para o trabalho em sala de aula. Nossa proposta de prática em sala de aula é baseada exatamente nessa tentativa de trabalhar com esses aspectos que apontamos: maneiras de se discretizar a marca e de utilizá-la como suporte de predicação para um elemento na léxis (provavelmente o sujeito gramatical).

Não é necessário que o aluno saiba tais termos técnicos, mas sim que pense sobre a marca, reflita sobre ela, crie, analise, meça e discuta a marca em enunciados, verificando se sua intenção ao produzir uma determinada estrutura conseguiu ser alcançada por outros sujeitos na própria sala de aula.

4 E na sala de aula

Como vimos anteriormente, desde o século passado que se discute a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa e se propõem novas abordagens que ou não deixam explícitas o que o professor deve fazer ou são propostas que passaram ao grande público dos docentes como a abolição do ensino de gramática, frequentemente confundida com o ensino de gramática tradicional.

Retomemos aqui essa diferença. A gramática tradicional ou normativa é concebida como um conjunto de regras de bem falar e bem escrever (TRAVAGLIA, 1995); essas regras foram instituídas por especialistas, baseando no que produziram bons escritores. Saber gramática, nessa perspectiva, é saber usar tais regras para se expressar adequadamente. Por essa conceituação, como discutimos, só sabe gramática aquele que a usa de acordo com os manuais aprovados por tais especialistas, o que exclui a maioria (talvez virtualmente todos) os falantes de uma língua, já que eles usariam a língua de acordo com a vivência de cada um, a partir do contato que cada um teve com a cultura em que está inserido. O que não pertence ao conjunto de representações que essas pessoas institucionalizaram como bom não é digno de ser aprendido ou utilizado. O que a gramática tradicional faz é ignorar o lado dinâmico da relação entre a linguagem e as línguas para assumir como “correto” aquilo que já está colocado pela tradição como o melhor. Ignora-se a liberdade do falante de regular-se a partir de suas experiências, pois deseja-se que ele chegue a um ponto que é exterior a ele, que é dado anteriormente; muitas vezes, o sujeito ainda não está de posse de todo o sistema de referência que se assume conhecido por ele.

A concepção que chamam de descritiva também acaba por passar a ideia de que apenas algumas construções na língua podem ser aceitas, normalmente as que representam uma determinada parcela da população. Se realmente trabalhássemos uma gramática descritiva no ensino, primeiramente deveríamos organizar que tipo de descrição se faria. Ou melhor, de que processos e operações queremos fazer uma descrição? Será que descrever operações de

linguagem/língua se configura no melhor modo de se ensinar uma língua? Não corresponde ao que consideramos o melhor modo e, infelizmente, o que se tem visto no ensino descritivo é, juntamente com a descrição, o juízo de valor sobre determinadas formas estáveis (uma é correta, outra não; uma é bonita, deve-se usar, outra não, só a usam os que não têm determinada cultura).

No nosso ponto de vista, a linguagem é uma atividade constante de representação, regulação e referenciação que apreendemos por meio das línguas, expressa por meio do conhecimento empírico. Uma gramática de uma dada língua é nada mais nada menos que um conjunto de resultado de operações de predicação e de enunciação reconhecidas por aquela comunidade de falantes.

Se o propósito do ensino de língua portuguesa na escola é a compreensão da língua para confrontar opiniões, construir opiniões, analisar textos, produzir textos, interagir, é preciso que o aluno, sujeito nesse processo, consiga perceber que a gramática de uma língua não é um conjunto fechado e imutável. Existem formas que são típicas de uma dada língua e que a representam, mas também existe a liberdade de criação, a autonomia do sujeito que está em constante atividade.

Como vimos discutindo durante o texto como um todo, não é eliminar a gramática da sala de aula que transformará o ensino de línguas, pois ela é uma ferramenta para ensino. O que é necessário para que haja mudanças é dotar o professor em formação (e os que já estão no mercado de trabalho) com um aparato teórico suficiente para que ele possa atuar como professor. Quando se trabalha a língua a partir de uma metodologia que a vê como estática, perdemos a noção de processo que perpassa o entendimento de um texto. Afinal, o texto é um enunciado que resultou da produção de significados por um sujeito e que precisa da produção de significados feita por outro sujeito (co-enunciador) para ser compreendido.

A atividade proposta pelo professor deve ser pautada, então, nessa construção de significado, de fazer aflorar o pensamento do aluno sobre o processo de construção de sentidos em um determinado contexto.

Com base nessas reflexões, propusemos atividades a partir do corpus coletado no twitter.

4.1 Contextualizando a ação

Nossa pesquisa aconteceu em sala de aula, motivada por exercícios de ordem normativa veiculados na apostila do colégio em que realizamos a atividade.

Para melhor compreensão da proposta como um todo, vamos rapidamente discorrer sobre a turma e o contexto em que ela está inserida.

A turma é de segundo ano do Ensino Médio (EM) de uma escola de classe média, primordialmente, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Nessa cidade há um processo seletivo seriado conhecido como PISM e proposto pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Para Língua Portuguesa, o processo focaliza uma tipologia textual por ano de EM: tipologia narrativa para o primeiro ano; tipologia expositiva para o segundo; tipologia argumentativa para o terceiro.

As provas do concurso não cobram questões de gramática normativa há certo tempo, mas esse assunto continua sendo extremamente exigido na escola em questão, pois o material didático é baseado em normas e regras.

O material utilizado pela escola corresponde a um conjunto de apostilas cujo cerne é a aplicação de regras de gramática tradicional. Para o primeiro ano, as regras de morfologia, fonética e ortografia; para o segundo, sintaxe; para o terceiro, revisão dos anos anteriores. Não discutiremos especificamente a qualidade do material, pois o que nos importa questionar é a abordagem que ele traz a respeito dos fatos da língua. A abordagem é tradicionalista e estática, raramente, por meio de questões, permitindo que o aluno exercite a criatividade ou reflita sobre os processos e os produtos da articulação entre línguas e linguagem.

Dessa forma, podemos afirmar que os alunos são movidos por duas forças. Uma é a exigência do concurso, que apresenta a disciplina e a cobrança na prova no plano enunciativo, ainda que de forma meio ingênua, que faz com que os alunos se sintam estimulados a estudar a disciplina. O comentário geral que se faz a respeito da prova é que não é necessário estudar “Português” o ano

inteiro, pois a prova é tão simples que às vezes nem é necessário ler o texto. Esse é um comentário leviano, mas guarda, em mínima proporção, uma ligação com a realidade. A outra é a abordagem do material didático, que precisa ser seguido obrigatoriamente por imposição da instituição e dos próprios pais de alunos.

Um outro ponto a se esclarecer é a relação da instituição com o ensino de Língua Portuguesa. Parece um ponto desnecessário, mas, dadas as circunstâncias de criação da instituição, talvez seja relevante esclarecê-lo.

A escola foi fundada por engenheiros que, mesmo reconhecendo a importância da disciplina, sempre deram mais destaque às disciplinas da área da Matemática e das Ciências da Natureza. Disciplinas de Ciências Humanas e de Linguagens eram carinhosamente chamadas de “perfumarias” (não só na instituição, mas em certos locais da cidade). Isso acabou por criar uma cultura de desprezo por essas áreas, o que está sendo difícil de superar e só está acontecendo essa superação em virtude da mudança feita pelo Ministério da Educação na forma de acesso às instituições de ensino superior.

Esse acesso agora é feito pelo Exame Nacional do Ensino Médio, baseado em muitos pontos discutidos nos PCN e nas Diretrizes. O Enem já modificou alguns pontos dos PCN e das Diretrizes, mas ainda prima pelos objetivos indicado nesses documentos oficiais.

Diante dessa mudança no acesso, as instituições da cidade tiveram de se adaptar ao novo modelo, saindo do modelo de vestibular proposto pela UFJF. Agora, apenas o Enem e o processo seriado Pism podem dar acesso às vagas no ensino superior.

Uma última informação importante a citar é a justificativa para o material escolhido pela escola ser baseado em um modelo que não é o da universidade alvo da maioria dos alunos. Como é parceira de uma rede de material didático, a escola revende esse material aos alunos por questões contratuais de parceria.

O objetivo maior do ensino, na cidade e na instituição em questão, é ajudar os alunos a passar no vestibular. A formação para a vida é algo que estava em segundo plano até o Ministério

sinalizar que o Enem segue essa linha de formar um sujeito competente para os desafios do milênio. Houve reestruturação dos conteúdos e das abordagens feitas pelas instituições de ensino da cidade e pela instituição em que pesquisamos, mas, ainda assim, esse ajuste foi pequeno em relação à construção da competência linguística dos alunos.

4.2 As atividades propostas

Nesta seção, pretendemos discutir as propostas de atividades feitas tanto pelo material didático escolhido pela instituição e de uso em sala de aula quanto as atividades que propusemos aos alunos com base na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas. Ficará perceptível a diferença de conceitos subjacentes a cada atividade.

4.2.1 As atividades do material didático

Nossa proposta de atividade surgiu a partir de um exercício proposto no material didático dos alunos. O exercício se baseia na taxonomia da gramática tradicional e pede-se para classificar o predicado das frases dispostas. Ao todo, o exercício apresentou 16 orações para serem classificadas; dessas, queremos destacar as que se construíram com o verbo andar.

- a) Andava apressadamente em São Paulo.
- b) Andava apressadamente em São Paulo, cansado de tudo.
- c) Andava cansado de tudo

A classificação indicada pelo material é de que em a temos predicado verbal; em b, verbo-nominal; em c, nominal apenas.

Outro material didático dos alunos, uma atividade de revisão, apresentou um exercício

também de predicado nominal e verbal, mas em forma de questão de múltipla escolha.

Em que opção o verbo **andar** pode ser classificado como de ligação:

- a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que **andam** por aí.
- b) **Anda** triste há bastante tempo.
- c) O processo **andou** mais depressa do que se esperava.
- d) “(...) por outros países **andei**.”
- e) Aquele senhor, de tão velho, não **anda** mais.

A alternativa indicada no gabarito é a alternativa b, em que o verbo andar é usado como verbo de ligação. De acordo com a explicação dada no material didático, o verbo andar e o predicado de cada oração em que ele aparece se classifica respectivamente como verbo intransitivo no predicado verbal, verbo de ligação no predicado nominal, verbo intransitivo no predicado verbal, verbo intransitivo no predicado verbal e verbo intransitivo no predicado verbal.

Discutimos no capítulo anterior o problema da classificação normativa dos verbos intransitivos que “pedem” complemento locativo e que, de acordo com a gramática tradicional, não são chamados de transitivos exatamente por esse motivo, já que complementos locativos não corresponderiam ao que se considera um “verdadeiro objeto”.

4.2.2 Os problemas do exercícios apresentados

Os objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa perpassam a ideia de autonomia, de que é necessário que a escola permita e incentive o desenvolvimento da capacidade de aprender a de continuar aprendendo depois da Educação Básica finalizada. Além disso, a finalidade do currículo escolar deve ser a autonomia intelectual e o pensamento crítico do sujeito envolvido nesse processo. Especificamente no campo da linguagem (os textos oficiais chamam de linguagens, nós de linguagem, que é uma atividade de representação, regulação e referenciação constante), vemos a importância fundamental da área para a cidadania, para a construção do conhecimento e para a comunicação – como interação, segundo os documentos. De acordo com os documentos, é preciso que haja uma reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, pois essa reflexão é a garantia de

participação na vida social.

Dos estudos linguísticos que discutimos no início do segundo capítulo e da própria observação empírica do ensino de língua na escola, é perceptível que o ensino de terminologia de análise gramatical não capacita o aluno em relação ao uso das línguas. Capacita o aluno no que diz respeito à terminologia e torna o ensino um tanto quanto tedioso, já que a taxonomia não corresponde ao uso que os sujeitos fazem da língua no cotidiano. Possenti, em seu texto Por que (não) ensinar gramática na escola, publicado pela primeira vez em 1996, época em que os documentos oficiais começaram a ser publicados também, nos diz:

“Essa é a metodologia bem-sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: exposição aos dados. A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumos, paráfrases etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente.”(1996, p.84)

Não falamos neste trabalho sobre uma gramática internalizada, falamos na construção de noções e na organização dessas noções em uma léxis e na ordenação e na orientação dessa léxis e, finalmente, na enunciação, quando acrescentamos modalização, aspecto, diátese, quantificação e qualificação. Mas concordamos que o trabalho com língua deve ser feito a partir da interpretação, do uso, da reflexão sobre a linguagem, sobre a articulação entre a linguagem e as línguas. É assim que o sujeito vai criando e conhecendo novas referências e representações, regulando-se o tempo todo quando em diálogo com o co-enunciador e consigo mesmo, enunciador e co-enunciador, no que chamamos de diálogo interno.

Além desse ponto discutido acima, entramos em uma outra problemática que é o fato de essa abordagem lidar apenas com o que está registrado nas gramáticas tradicionais como enunciado de qualidade. Sabemos que no dia a dia, os sujeitos produzem enunciados diversos que não estão nos registros e que permitem a interação. Como simplesmente descartar esses enunciados como

algo que não acontece e que não importa? Não é possível fazer isso. É possível partir desses enunciados para aos poucos, mostrar os sujeitos-alunos como se espera que eles façam de acordo com uma convenção do que seria considerado o mais aceitável pela sociedade.

Concordamos com Possenti (1996) a respeito do papel da escola, que é, nas palavras dele, ensinar a língua padrão. Nas nossas, diremos que um dos papéis da escola é apresentar aos alunos e propor a eles também uma reflexão sobre essas estruturas padrão, permitindo que esses alunos possam analisá-las e incorporá-las às suas representações do mundo.

4.2.3 Nossa proposta de atividade

Como indicamos acima e como está nos próprios documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa, nomenclatura e análise gramatical tradicional não devem ser a tônica do trabalho realizado em sala de aula. Principalmente se nos referimos ao nível fundamental. O nível médio, por outro lado, em teoria já está mais preparado para lidar com a abstração da gramática, até mesmo da própria nomenclatura em si. O problema é que o ensino centrado nessa abordagem não prepara o aluno para a reflexão sobre a língua na escola ou fora dela, na sociedade que o sujeito deverá enfrentar.

É ainda muito difícil convencer certas parcelas da sociedade que saber as regras da norma padrão não significa saber usar a língua de uma maneira produtiva. Mas deveria partir do professor a mudança nesse sentido, de sensibilizar, de ajustar o ensino, de mostrar um outro caminho. Claro que não devemos culpar o professor por algo que ele não está, muitas vezes, preparado para realizar.

Afinal, a opção por uma metodologia vinda de uma fonte externa pode acabar por “engessar” o estudo e a reflexão sobre a linguagem e as línguas, caindo o professor novamente na dicotomia ensinar gramática/não ensinar gramática, mas por meio de um tratamento diferente.

Nossa abordagem é baseada na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas de Antoine Culioli (1990). Por meio das articulação das línguas (o empírico) podemos perceber as atividades de linguagem. Quando consideramos o conceito de “noção” dessa teoria, trabalhamos com a

construção de significado, sem cair na separação entre léxico e gramática, que considera os fenômenos da língua estáticos, inalterados, o que não é verdade.

A abordagem que nos interessa a respeito dos fenômenos da língua é dinâmica, o que a distingue de várias outras que circulam no meio da ciência linguística e dos cursos de formação de professores de língua portuguesa. Entender o estudo da língua de uma forma dinâmica perpassa, por exemplo, pela assunção de que não há uma divisão entre léxico e sintaxe. De acordo com Rezende (2000), na abordagem dinâmica, “interessa-nos defender a ideia de que qualquer entidade nocional (lexical ou gramatical) é um quase-signo, é um dêitico. Desse modo, qualquer entidade em língua aponta sempre para uma grande e imprecisa direção de sentido, e é, fundamentalmente, indeterminada” (p.16).

Não se trabalha, então, com categorias gramaticais, pois se trabalha em um estado anterior à categorização. O objetivo é entender como um signo se torna signo, como se mantém dessa forma e como muda e deixa de ser signo. (Rezende, p.17).

Partimos de uma atividade de classificação para a discussão em grupo, parando em diferentes etapas. Primeira a classificação, posteriormente a produção de textos a partir de um motivador dentre os textos analisados na produção anterior; passamos, então, à análise das produções, para possibilitar ao aluno o contato com diferentes enunciados.

Nossa primeira atividade foi a pura classificação de frases retiradas do corpus e do exercício motivador das atividades. Pedimos aos alunos que indicassem se o predicado daquelas frases se classificaria como verbal, nominal ou verbo-nominal. Esse tipo de exercício é o mesmo da questão que originou a discussão da marca nesta pesquisa.

Classifique o predicado das frases abaixo em verbal, nominal ou verbo-nominal. Classifique apenas os predicados das orações destacadas em cada alternativa.

- a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.
- b) Anda triste há bastante tempo.
- c) O processo andou mais depressa do que se esperava.
- d) (...) por outros países andei.
- e) Aquele senhor, de tão velho, não anda mais.

- f) Até andar na minha casa me dá medo.
- g) Andar com amigos no parque.
- h) Aristóteles vai andar motorizado.
- i) Que amanhã eu consiga andar normalmente.

De acordo com o material didático dos alunos, teríamos como classificação do predicado das orações que em a, c, d, e, f, g, i apresentam predicados verbais; em b temos predicado nominal. Na verdade, em h teríamos de fazer uma análise mais detalhada, pois apenas com essa frase, sem imaginá-la em enunciação, seria difícil enquadrá-la em predicado verbal, nominal ou verbo-nominal. Por isso, para nossa análise, utilizamo-nos da paráfrase para observar o tipo de predicado em questão.

Motorizado, Aristóteles vai andar.

Aristóteles vai andar, motorizado.

Aristóteles, motorizado, vai andar.

Apesar de semelhantes, é possível perceber uma diferença que apenas a enunciação vai resolver. Nos casos que apresentamos acima com a mudança de “motorizado” de posição, vemos que esse elemento é uma predicação sobre Aristóteles, não sobre a atividade em si. Pela gramática normativa, “motorizado” é uma predicação que recai sobre Aristóteles.

Sem uma ferramenta melhor de análise além da tradicional (com suas categorizações baseadas em diversos níveis diferentes da gramática, e aqui concordamos com Franchi (2000) que não vê problemas na mistura de critérios de análise, mas que pede a assunção dessa mistura em vista da honestidade) e observando a oração, o enunciado, sem analisar o contexto da enunciação, não seria simples para um aluno conseguir classificar tal item. Na verdade, não foi simples, pois muitos alunos não conseguiram chegar a uma classificação desse item, o menos respondido dentre todos os nove apresentados na questão.

Não houve muita dificuldade dos alunos em responder ao exercício porque eles podiam

consultar seus cadernos e apostilas e estavam fazendo a atividade em duplas. Em poucos minutos eles tinham conseguido responder a maioria das alternativas, sem muitas dúvidas, partindo da comparação de exemplos semelhantes.

Alternativa exercício	Predicado nominal	Predicado verbal	Predicado verbo-nominal
a	6	13	1
b	16	1	3
c	3	9	8
d	2	15	3
e	4	12	3
f	3	13	4
g	3	15	1
h	1	15	3
i	4	4	12

Quadro com as respostas dos alunos ao exercício de classificação

Observamos, contudo, certa confusão nas alternativas c e i. Na primeira, o número de alunos que indicou o tipo de predicado como verbo-nominal foi muito alto em relação à resposta que se esperava, predicado verbal. Isso nos levou a analisar a alternativa com mais atenção a fim de procurar o motivo de isso ter acontecido.

O processo andou mais depressa do que se esperava.

Pela análise baseada na gramática tradicional, temos duas orações no período acima, a que está sublinhada, chamada de principal, e a oração subordinada a ela. De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a oração subordinada seria chamada de oração subordinada adverbial comparativa. Temos “depressa” como um modificador da ação verbal “andou”, portanto, um adjunto adverbial de modo, nesse caso.

Que amanhã eu consiga andar normalmente.

No período acima também temos duas orações, a que está sublinhada, subordinada, e a oração principal. A subordinada se classifica como oração substantiva objetiva direta, pois “completa” o sentido do verbo conseguir. “Normalmente” se liga ao verbo andar, indicando o modo como a ação acontece, portanto sendo classificado como adjunto adverbial de modo.

Partimos para análise das frases a partir da teoria das operações predicativas enunciativas e temos o seguinte:

(eu) andar normalmente

a R b

Em que b é uma medida externa para o processo indicado pela marca <andar> nesse enunciado. Essa medida externa refere ao processo, representado no enunciado pelo verbo andar. É uma medida que discretiza um processo denso. Não temos um processo atuando como qualificadores do tema enunciado. Em outras palavras, andar normalmente não é uma predicação do sujeito nesse contexto (o sujeito, na oração, está em um caso de elipse); normalmente é um quantificador para <andar>. Para a gramática normativa, isso seria um caso de predicado verbal com um adjunto adverbial.

Em “o processo andou mais depressa” temos uma análise semelhante. “mais depressa” atua como uma medida externa para o processo <andar>, quantificando-a. Não vamos entrar no mérito da ligação entre as orações porque, para mostrar nosso ponto de vista, basta-nos avaliar a própria quantificação que ocorre na primeira oração.

Processo andar mais depressa (processo andar depressa)

Temos duas léxis nesse caso, mas nos interessa o olhar sobre a primeira, ainda que uma esteja localizada em relação a outra. < mais depressa> indica que “um andar depressa”, com certa velocidade, podemos dizer, ocorreu nesse caso, quantificando uma ação densa, portanto

discretizando-a. Novamente, não temos <andar mais depressa> como qualificação para “processo”; antes temos “mais depressa” como uma quantificação/qualificação para o processo “andar”.

Nos dois casos, percebemos que o aluno não conseguiu diferenciar a que elemento da oração se refere a qualificação, se a um nome, se a um verbo, usando da terminologia da gramática normativa. O aluno não conseguiu perceber quem era o suporte da qualificação representada pelos elementos “normalmente” e “mais depressa”. Resolvemos observar melhor se havia problema com esse diferenciação na segunda atividade, em que pedíamos para criar um enunciado em que o suporte da qualificação fosse um nome e outro em que fosse o processo, o verbo da oração.

Passamos então a uma atividade que exigisse do aluno um trabalho diferente, um trabalho de manipulação de enunciados.

Partindo do exemplo da alternativa h da primeira atividade, pedimos que ele indicasse enunciados pedidos pelo professor.

Elementos básicos retirados da alternativa h

Aristóteles – andar

O primeiro enunciado pedido exigia que se indicasse que Aristóteles percorreu um determinado espaço. O segundo, que indicasse como Aristóteles se encontrava quando terminou de percorrer esse espaço. O terceiro, que indicasse de que modo ele percorreu o espaço e, por fim, que os alunos reafirmasse, usando elementos que indicassem certeza, que a ação foi mesmo realizada por Aristóteles.

Pretendíamos, com isso, tanto verificar o trabalho de produção dos alunos quanto confirmar que as atividades com a classificação de predicados não são produtivas no que diz respeito ao desenvolvimento da manipulação da gramática pelos alunos. Não achamos que o aluno não saiba

manipular a gramática da sua língua, mas que as atividades de classificação não correspondem a atividades que consigam ampliar o sistema de representação do aluno por meio de novos enunciados e do aflorar da atividade epilinguística em metalinguística, num processo que permite ao sujeito (aluno) a construção de uma autonomia no que diz respeito ao uso da língua de forma mais efetiva aos propósitos desejados.

Como os alunos estão no segundo ano do Ensino Médio e já passaram pela primeira fase de um processo seletivo seriado que exige certa competência de escrita e leitura, não imaginamos que fôssemos nos surpreender tanto com a dificuldade apresentada na hora da produção desses textos. Acostumados a produzir textos dissertativos ou de alguns outros gêneros exigidos pelo processo seletivo (de tipologias injuntiva, narrativa e expositiva, considerando a série em que se encontram), a princípio foi difícil para os alunos conseguirem produzir enunciados exatamente como pedido nas indicações. Comentários como “não sei o que significa espaço percorrido? ”, “como assim o modo como ele andou? ”, “afirmar com certeza que uma pessoa realizou uma ação se faz como?” apareceram vindos de diferentes alunos, com diferentes históricos com o estudo sistemático da língua portuguesa – tanto alunos que são considerados “bons” na matéria quanto alunos que não são considerados “aplicados”. Mas a verdade é que a dificuldade se apresentou inclusive para alunos que costumam ler bastante e fazer exercícios de interpretação em sala e nas provas.

21 alunos criaram o primeiro enunciado e não houve dificuldades da parte deles na hora de estruturar a frase pedida. A atividade poderia ser descrita em termos de discretização de um processo – essa informação é técnica e obviamente não precisaria ser dada ao aluno. Vejamos três exemplos prototípicos das respostas dos alunos.

1 – Aristóteles andou 1 km sem parar.

2 – Aristóteles andou até a sua casa.

3 – Aristóteles andou por todo o bairro.

Ou os exemplos trouxeram uma medida de espaço como em 1, ou um ponto limite como em 2, ou, por fim, um espaço percorrido, sem quantificar ou indicar ponto limite, como em 3. De qualquer forma, nos três casos temos um marcador externo ao processo <andar> servindo como elemento que torna o processo discreto. Esse item foi de relativa facilidade para os alunos.

O segundo enunciado proposto também foi produzido por 21 alunos, mas já houve mudanças mais significativas nas respostas obtidas. Alguns alunos optaram por outros verbos (em vez de “andar”) ou ainda introduziram elementos que não necessariamente indicavam o estado do elemento “Aristóteles”.

4 – Após andar 3000 m, Aristóteles percebeu que seu pé direito estava quebrado.

5 – Aristóteles se cansou depois de andar 2 metros.

6 – Aristóteles andava cansado.

7 – Após andar até sua casa, Aristóteles se encontrava exausto.

Retiramos três dos enunciados produzidos para uma breve discussão. Em 4, o aluno deixou de usar o verbo indicado “andar” e introduziu “perceber” para estruturar a ideia de estado de Aristóteles depois da ação. Além disso, indicou-se o estado do “pé direito”, em vez do estado de Aristóteles. Houve certo distanciamento da orientação dada, mas não se deixou de mostrar algo ligado ao pedido original. Em 5, temos que a predicação que se desejava a respeito de Aristóteles foi incorporada ao próprio processo e o aluno usou “cansar-se” para indicar o estado. Um enunciado que se repetiu bastante foi o encontrado em 6, mas com uma pequena diferença de um para outro. Em 6, não é possível afirmar que o estado de Aristóteles se deve ao esforço depreendido no processo de andar. A maioria dos alunos construiu enunciados em que há elementos que ancoram o espaço-tempo da ação, tal como no exemplo 7 - “após andar até a sua casa”. Em 7, por sua vez, temos a ancoragem no espaço tempo e a indicação do estado de Aristóteles feita por meio de uma

léxis diferente da léxis com a marca <andar>. É em “(...) se encontrava exausto” que vemos a predicação.

O terceiro item pedido foi respondido por 18 alunos; alguns já não o fizeram por não conseguir formular um enunciado conforme pedido. Não achamos que seja por não conhecer a língua, mas que essa dificuldade se deve ao fato de esse tipo de atividade não ser comum no cotidiano desses alunos. Pela análise tradicional, haveria problemas nesse item, pois dois alunos construíram enunciados que seriam classificados como apresentando predicado verbo-nominal, logo haveria uma predicação sobre o sujeito Aristóteles.

8 – Aristóteles andava cansado para sua casa.

9 – Aristóteles andou vagarosamente.

10 – Aristóteles passou na padaria durante sua ida ao centro.

11 – Aristóteles anda a pé.

Em 8, temos que “cansado”, pela gramática normativa, seria chamado de predicativo do sujeito, portanto não seria uma indicação de modo de realizar a ação. Na verdade, sem estar em enunciação, não é possível saber exatamente se é ou não uma predicação a respeito do elemento “Aristóteles”.

Em 9, um dos exemplos prototípicos, juntamente com o 11, temos o que se chamaria de modo de realizar uma ação de acordo com a tradição gramatical.

O exemplo 10 se afastou das orientações sugeridas na hora da construção do enunciado: utilizou-se o termo “Aristóteles”, mas não se utilizou a marca <andar>, nem se indicou maneira de realizar a ação expressa por andar.

Por fim, no quarto item pedido pela atividade, o item em que se pedia para modalizar por meio da certeza a ação feita por Aristóteles, apenas 17 alunos produziram enunciados. Nesse item percebemos a maior dificuldade dos alunos em entender como se podia indicar certeza. Foi

necessário partir de um exemplo em sala para que eles conseguissem apreender a ideia e produzir seus enunciados. Mesmo sabendo produzir enunciados desse tipo no cotidiano (em duas interações em sociedade), na hora de pensar sobre essa atividade houve problemas. Neste ponto é que achamos que o professor deve trabalhar. É no fazer aflorar esse pensamento sobre a língua, no nível da metalinguagem.

12 – Aristóteles percorreu 3 km.

13 – Aristóteles andando apressadamente chegou a tempo.

14 – Realmente Aristóteles andou de bicicleta de Barbacena a Lima Duarte.

Em 12, temos uma declaração a respeito da ação realizada por Aristóteles. Na enunciação, considerando que entram em jogo elementos extralinguísticos como entonação, gestos, poderíamos ter a modalidade da certeza assegurada. No enunciado, temos que essa modalidade é leve, pois não há elementos que assegurem a força da certeza, como há em 14 a marca <realmente>. Outras marcas usadas pelos alunos, em outros exemplos (no Anexo) são <com certeza> , <tenho certeza que>, <certamente>, <vimos>, <obviamente>.

Em 13, por sua vez, “chegou a tempo” é a tentativa de instaurar a certeza, já que indica que o sujeito gramatical, Aristóteles, conseguiu realizar a ação de chegar no momento esperado.

A maioria dos alunos conseguiu realizar as tarefas pedidas nas atividades, mas com certa dificuldade a princípio. Para nós, isso demonstra que, mesmo com excelentes resultados na atividade de classificação de orações quanto ao predicado, não há melhora no uso da língua, ou melhor, de diferentes estruturas da língua, no aprendizado de novas estruturas da língua, pelos alunos. Eles parecem entender como funciona o sistema de nomenclatura e análise da gramática normativa, mas não aplicam esse sistema no que deveriam aplicar, que é no uso eficaz (no sentido de um enunciado produzir o efeito que seu enunciados imaginava no momento da enunciação –

sabemos que nem sempre isso é possível mesmo com falantes que são considerados bons pela comunidade em geral, mas partimos desse ponto balizador para construirmos um referencial momentâneo de chegada).

Que o ensino da gramática normativa, da descrição e da prescrição não é ensinar a língua já vem sendo repetido exaustivamente por vários linguistas e professores por mais de 30 anos, mas ainda estamos longe de nos livrar desse modelo. Na verdade, ele ainda é predominante em muitos materiais didáticos e em muitos concursos. O problema é o que nem todos os professores conseguem perceber, no seu fazer, acontecendo em sua sala de aula, que isso é a mais pura verdade. Acostumados a produzir os mesmos gêneros, os alunos os aprendem e acabam por sair da escola apenas com aquela competência, sem conseguir ampliar as habilidades específicas de cada gênero para um conhecimento mais amplo, mais geral, de produção de texto.

A ampliação desse conhecimento é que permite que o sujeito-aluno construa sua autonomia para lidar com os mais diversos textos que encontrar em sua vida depois que sai da etapa de Educação Básica.

Da atividade II, especificamente do item quatro, sobre a modalização, extraímos alguns exemplos para discutir com os alunos na terceira atividade. Essa consistiu em mostrar aos alunos como se poderia, segundo alguns deles mesmos, produzir os enunciados que foram pedidos na atividade descrita anteriormente. Essa é uma etapa importante para que os alunos possam notar que existem outras formas de indicar aquilo que se pedia. Além de ter contato com diferentes maneiras de produzir um enunciado com a informação desejada, também acabaram por perceber a diversidade de possibilidades que uma língua nos dá para indicar uma ideia.

Os enunciados escolhidos foram “Aristóteles percorreu 3 km”, “Aristóteles realmente andou pela praia” e “Tenho certeza que Aristóteles andou por toda Minas Gerais”.

A partir dessas frases, fizemos uma rápida discussão em sala a respeito da certeza ou não expressa nos enunciados. Nesse momento, o aluno passa a comparar aquilo que produziu,

realizando as atividades que Rezende cita: ele mede, compara, avalia, analisa, julga, verifica igualdades e diferenças para chegar a um resultado. Tais atividades permitem que o sujeito conheça cada vez mais de si próprio e do outro, escolhendo melhores construções para atingir seus objetivos, sejam eles quais forem.

Não é possível assegurar que neste ponto os alunos conseguiram internalizar aquilo que desejamos que internalizem, até porque a ação sobre a língua e a linguagem, se dá a partir do momento em que o aluno constrói sobre elas e a partir delas novas representações se incorporam ao seu sistema. É o empírico moldando a atividade da linguagem, ou melhor, é o empírico moldando a expressão dessa atividade.

Nossa suposição é que a partir desse tipo de exercício em sala de aula, o aluno passa a contar com mais e mais recursos para representar aquilo que deseja por meio da língua. A atividade da linguagem começa a ser mais e mais pensada, num processo metalinguístico. Por meio da análise e da construção, seja avaliando enunciados, seja produzindo enunciados, os alunos estão em contato com dados e situações reais que “alargam” aquilo que eles conhecem e aumentam o “repertório” de possibilidades de expressão.

A partir desse “alargamento” como chamamos aqui, o sujeito-aluno se torna cada vez mais confiante e conta com mais possibilidades de manipulação de enunciados da língua, o que o torna mais “ousado”. Dessa forma, confiante e ousado e com o arcabouço prático desenvolvido em sala de aula para a produção/análise de textos, ele passa a aplicar mais isso em seu cotidiano. Atividades assim, portanto, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia desse sujeito.

Conclusão

A atividade que realizamos em sala de aula com os alunos nos mostrou que é necessário que a prática do professor seja baseada em discussões a respeito da língua, em produções que levem o aluno a refletir sobre a língua. Uma das coisas que mais nos chamou atenção a respeito da dificuldade dos alunos em realizar a atividade proposta (a criação de enunciados) foi o fato de que, considerando que conhecemos o aluno em virtude de certa convivência com eles, sabíamos que os alunos tinham como expressar o que estava lhes sendo pedido, mas eles não conseguem pensar a respeito da língua de maneira objetiva.

Em outras palavras, a atividade epilinguística intensa que todos os sujeitos realizam (no caso nos referimos especificamente aos alunos) não consegue aflorar como atividade consciente. O aluno não consegue trazer essa atividade para o nível da metalinguagem.

Para que isso seja possível, é necessário que haja hábito de pensar sobre a linguagem. Não um pensar de classificação, como eles já são capazes de fazer – haja vista o resultado das atividades de análise do predicado. Referimo-nos aqui à atividade produtiva de articulação entre linguagem e línguas.

Como dissemos, não duvidamos da capacidade do aluno, até porque a conhecemos, mas é surpreendente o fato de que ele tenha tanta dificuldade em objetivamente construir enunciados com determinadas especificidades, considerando que no cotidiano isso é algo que ele costuma fazer com facilidade.

A expressão do indivíduo não deixa de acontecer porque ele não reflete sobre as línguas. Mas quando essa atividade acontece e quando se deixa aflorar o trabalho da linguagem e se pensa sobre ele, o sujeito aprende muito mais sobre representar-se no mundo, sobre atingir objetivos e sobre regular-se a fim de atingir tais objetivos. Pensando sobre a linguagem, o sujeito se torna muito mais apto a selecionar as melhores estruturas para atingir o fim desejado. Em outras palavras, ele encontra o equilíbrio, ainda que momentâneo, com mais destreza.

Nossa proposta se baseou na ideia de que por meio da discussão em sala de aula, por meio de atividades diferenciadas e que levem o aluno a pensar na língua por meio de fazer aflorar a atividade epilinguística é possível fomentar no aluno a autonomia na área de Língua Portuguesa. Não é o único meio de fomentar a autonomia, mas é um dos meios possíveis, pelo que percebemos.

Essa autonomia de que falamos não é apenas o gerenciamento da própria aprendizagem, mas é, acima de tudo, a liberdade de escolha dentre as possíveis organizações sintático-semânticas que uma família parafrástica pode formar. A escolha do sujeito é um ato de autonomia. Quanto mais o sujeito-aluno na sala de aula puder discutir, criar, observar, escolher, mais ele se tornará autônomo no uso de sua própria língua. Essa autonomia diz respeito, como dissemos acima, à escolha, depois de medir, avaliar e selecionar o que mais corresponde àquilo que ele deseja enunciar.

Escolhemos a marca <andar> para desenvolver nossa atividade. Outras possibilidades existem, pois o trabalho com a gramática – esse trabalho diferenciado, baseado na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas – é um campo cheio de possibilidades.

Em vez de um trabalho de classificação de verbos em transitivos ou intransitivos, diretos ou indiretos, uma prática que lidasse com as possibilidades de significação desses verbos no contexto e das múltiplas possibilidades de construção com tais verbos seria bem mais produtiva.

O mais importante a ressaltarmos é que o trabalho em sala de aula para fomentar a autonomia do aluno exige do professor um conjunto de princípios linguísticos bem fundamentados para que as atividades epilinguísticas possam passar ao nível consciente, ou seja, configurem-se em metalinguagem.

Desejamos que professores e alunos, sujeitos da sala de aula, possam trabalhar com a construção da autonomia a partir de atividades significativas que permitam aos dois a discussão de fatos da língua, provendo ambos com mais e mais possibilidades de expressão de si próprios, ampliando as possibilidades de representação desses sujeitos no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AOKI, N. Aspects of Teacher Autonomy: capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, Phil e TOOGOOD, Sarah (Org). **Learner Autonomy: Challenges to Research and Practice**. Dublin: Authentik, 2002, p.111-125
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 36 ed., SP: Companhia Editora Nacional, 1997.
- BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York and London: Longman, 1997
- BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2001.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 4 ed. Trad. Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. (2000). **PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec).
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. The MIT Press, Cambridge, 1965.
- CIPRO NETO, P. e INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Scipione, 1998.
- CRABBE, D. **Fostering Autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility**. System, vol 21, n.4, p.443-452, 1993.
- CULIOLI, A., “Comment tenter de construire un modèle logique adéquat à la description des langues naturelles”, in J.David & R.Martin eds., **Actes du Colloque du Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz**, reprinted in T. 2, 1974: 53-66.
- CULIOLI, A. **Transcription du Seminaire de DEA: “Recherche en linguistique: Théorie des Opérations Enonciatives”**. Paris: Université de Paris VII, 1976.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations (t.1)**. 2 ed. Paris: Ophrys, 1990.
- CULIOLI. **Cognition and representation in linguistic theory**. In: Current issues in linguistic

theory, 112. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1995.

CULIOLI, A . Subjectivité, invariance et déploiement des formes dans la construction des représentations linguistiques. In: FUCHS, C., ROBERT, S. (orgs.) *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris: Ophrys, 1997a, p. 43-57.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage (t2)**. Paris: Ophrys. 1999a.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel (t3)**. Paris: Ophrys. 1999b

CUNHA, C. e CINTRA, L.. **Nova Gramatica do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 2001.

DAM, L. Developing Learner Autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, David, RIDLEY, Jennifer e USHIODA, Ema (Org). **Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment**. Dublin: Authentik, 2003, p.135-147.

DICIONÁRIO AURÉLIO. <<http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/>> Consultado em 10.08.2012.

DICKINSON, L. Learner Autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson (Org). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1994, p.2-12.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação das Letras do Brasil, 1996. (Col. Leituras no Brasil)

_____ (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. (Col. Na Sala de Aula)

HOLEC, H **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981

ILARI, R. **A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Col. Texto e Linguagem).

KOHONEN, V. Student autonomy and teacher's professional growth: fostering a collegial culture in language teacher education. In: LITTLE, David, RIDLEY, Jennifer e USHIODA, Ema (Org). **Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment**. Dublin: Authentik, 2003, p.147-159.

LITTLE, D. **Learner Autonomy: Definitions, issues and problems**. 3ed. Dublin: Authentik, 1999.

LITTLEWOOD, W. Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous interdependence. In: BENSON, Phil e TOOGOOD, Sarah (Org). **Learner Autonomy: Challenges to Research and Practice**. Dublin: Authentik, 2002, p.29-40.

MAGNO e SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? No prelo.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação (2006). **Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa. Proposta Curricular.** Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf

NEVES, M. H. M. *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

ONOFRE, M. B. *A indeterminação na linguagem: inconsciência e manipulação*. 1994. 173f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

ONOFRE, M.B. Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”: 2003. 174f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

PAIVA, V. L. M. e VIEIRA, L. I. C. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico.** Disponível em <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>> Acesso em: 08, Maio, 2007.

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

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRIBERAM DICIONÁRIO <<http://www.priberam.pt/dlpo/>> Consultado em 10.08.2012.

REZENDE, L.M. **Gramática e ensino de língua**. *SÉRIENCONTROS*, n.1, ano III, p.132-53, 1989.

REZENDE, L.M. **Léxico e gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais**. v.1. Tese de Livre Docência. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000.

REZENDE, L.M. **A indeterminação da linguagem: léxico e gramática**. *Alfa*, v. 44, p. 349- 362. São Paulo, 2000.

REZENDE, L.M. e ONOFRE, M. B. **Linguagem e Línguas Naturais – Diversidade Experiencial e Lingüística**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006, p. 11-22

REZENDE, L., MASSINI-CAGLIARI, G., BARBOSA, J. **O que são língua e linguagem para os lingüistas**. Araraquara: FCL-Unesp Laboratório Editorial, 2007, p.73-84.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.

SCHARLE, Á. e SZABÓ, A. **Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da Gramática no 1o e**

2o Graus. São Paulo: Cortez, 3a ed. 1995

THANASOULAS, D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? **The Internet TESL Journal**. [s.l]: Vol VI, Nº 11, 2000. Disponível em <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>> Acesso em: 13, Abril, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12a ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Col. Temas básicos de pesquisa-ação).

Anexos

I) Analise o predicado das frases abaixo

a) Li uma excelente crítica sobre algum livro que andava por aí
predicado verbo nominal

b) Ando tanto há bastante tempo

predicado nominal

c) O processo andou mais depressa do que eu esperava

predicado verbal

d) (...) por outro país andei

predicado nominal

e) Aquela senhora, de tão velha, não anda mais

verbal

f) Andar na minha casa me dá medo

verbal

g) Andar com meus amigos me panga

verbal

h) Aristóteles vai andar motorizado

verbal

i) Meu amanhã eu consigo andar novamente

verbo nominal

j) Aristóteles andou por toda cidade

estava a caminhada a seguir

passou na padaria durante sua ida ao centro

02 05 12

I) Analise o predicado das frases abaixo:

a) É uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.
P. verbal

b) Anda triste há bastante tempo.
P. Nominal

c) O precuro anda ^{mais} depressa do que se esperava.
P. Verbal

d) (...) por outros países andei.
P. Verbal

e) Aquela tempestade, de tão velha, não anda mais.
P. Verbal

f) Anda na minha casa / me dá medo.
P. Verbal

g) Anda com meus amigos no parque.
P. Verbal

h) Juntoteles vai andar motorizado.
P. Verbal

i) Que amantã eu consigo andar normalmente.
P. verbo nominal

II) Austóteles - andar (espaço percorrido)

Austóteles andou 100 km em busca da felicidade

Austóteles anda ensiado depois dos 100 km

u b
Sweetness a:A



Jolie



Nome: C.

sala 2º ano A

R.

01) Analise o predicado das frases abaixo:

a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.
predicado verbal

b) Ando triste há bastante tempo.
predicado nominal

c) O processo andou mais depressa do que se esperava.
predicado verbo-nominal

d) () por outros países andei.
predicado verbal

e) Aquele senhor, de 130 velho, não anda mais.
predicado verbo-nominal

f) Andar na minha casa me dá medo.
predicado verbal

g) Andar com meus amigos no parque.
predicado verbal

h) Aristóteles vai andar matriculado.
predicado verbal

i) Que amanhã eu consigo andar mamalmente.
predicado verbo-nominal

02) Aristóteles andou de sua casa até o parque.

Aristóteles andou animado após a matriculação.

Aristóteles andou de carro.

Aristóteles andou para levar o curso de mecânica.

Alunas: y ... e D : ... / 2ºH

I) Analise o predicado das frases abaixo:

a) há uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.
predicado nominal.

b) Ando triste há bastante tempo.
predicado nominal

c) O processo andou mais depressa do que se esperava.
predicado verbal

d) (...) por outros países andei.
predicado verbal.

e) Aquela senhora, de tão velha, não anda mais.
predicado verbal.

f) Andar na minha casa / me dá medo
predicado verbal

g) Andar com meus amigos no parque.
predicado verbal

h) Tristemente vai andar metoripado.
predicado verbo-nominal

i) Que amanhã eu esmiço andar normalmente.
predicado verbal.

Aristóteles andou pela praia de Ipanema.



Aristóteles andou, correndo.



Aristóteles andou pela praia rapidamente.



Aristóteles malmente andou pela praia.

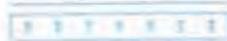


J.

- 2º A

E.

- 2º A



I Analise o predicado das frases abaixo

a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.

b) Anda triste há bastante tempo.

c) O processo andou mais depressa do que esperava

d) (...) por outros países andei

e) Aquele senhor, de tão velho, não anda mais.

a) Predicado verbal

b) Predicado nominal

c) Predicado verbo-nominal

d) Predicado verbal

e) Predicado verbo-nominal

f) Andar na minha casa me dá medo

g) Andar com meus amigos no parque

h) Aristóteles vai andar motorizado

i) Que amanhã eu consiga andar normalmente

f) predicado verbal

g) predicado verbal

Resposta

- h) predicado verbal
- i) predicado verbo-nominal

- II - Aristóteles andou por todo bairro**
- Aristóteles andava cansado por ter percorrido todo o bairro.
 - Aristóteles andou de bicicleta por todo o bairro.
 - Vimos Aristóteles andar por todo o bairro.



20
Jo, _____ 2º A

1. Analise a predicação das frases abaixo:

a) ^{VP} ^{NP} ~~É uma excelente música, mas alguns livros que~~
~~andam por aí predicação verbal~~

b) ~~Quando existe há bastante tempo predicação nominal~~

c) ~~O processo andou mais depressa do que se esperava~~
~~na predicação verbal nominal~~

d) ~~... por outros países andei predicação nominal~~

e) ~~Aquela mulher, de tão velha, não anda mais~~
~~de espírito~~

f) ~~Anda na minha casa / me dá medo~~

g) ~~Anda com meus amigos no parque~~

h) ~~Andava lá vai anda maluco~~

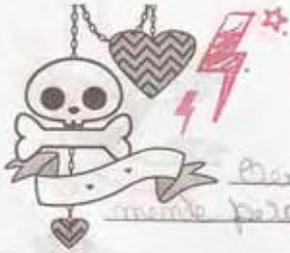
i) ~~Ele andava eu também anda normalmente~~

2.

 ~~Andava andava pela cidade~~

 ~~Andava andava comanda~~

~~Andava andava de amigos~~



Para o mundo, a vida é um sonho maravilhoso.
mente pelo estado



1

1/6

1) Analise o predicado das frases abaixo:

a) Foi uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.

b) A lua risei há bastante tempo.

c) O processo anda mais depressa do se esperava.

d) (...) Por vários países andei.

e) Aquela senhora, de tão velha, não anda mais.

f) Andei na minha casa medindo medo.

g) Andei com meus amigos no parque.

h) Aristóteles andava muito gordo.

i) Seu avô não consegue andar normalmente.

a) ~~Nominal~~ Verbal

b) Nominal

c) Verbo-Nominal

d) Verbal

e) Nominal

f) Predicado nominal

g) Predicado verbal

h) Verbo-nominal

i) Verbo nominal

II

1º) Aristóteles andou 2 dentes superiores.

2º) Após andar os dentes, aristóteles ficou deitado.

3º) Aristóteles andou em pesquisas a corneio.

4º) Aristóteles (in)ferente andou seis dentes.

Nome: M₆
A

Summa: 2A

① Analise o predicado das frases abaixo:

a) Leu uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí. Verbal

b) Anda triste há bastante tempo. Verbo-nominal

c) O processo andou mais depressa do que se esperava. Verbo-nominal

d) (...) por outros países andei
Verbal

e) Aquela senhora, de tão velha, não anda mais.

f) Anda na minha casa / me dá medo Verbal

g) Anda com meus amigos no parque
Verbal

h) Austotéles vai andar motorizado
Verbal

i) Que amanha eu consigo andar mamelona
Verbal

Aristóteles andou até a mercado na sua BMW.

Aristóteles andou engado e com colica mentecão.

Aristóteles andou detado em sua BMW

Aristóteles realmente andou pelo mercado

Ex. ... C ... - 2ª A

I) Analise a pontuação das frases abaixo:

a) * Foi uma excelente crítica sobre alguns juízes que andam por aí

Pontuação correta

b) Ainda muito há bastante tempo

Pontuação incorreta

c) A primeira ordem mais desobedece do que eu esperava

Pontuação correta

d) (...) fiz outras passadas andei

Pontuação incorreta

e) aquele senhor, de tão velho, não anda mais

Pontuação incorreta

* f) Andar na montanha não dá medo

Pontuação incorreta

g) Andar com meus amigos no parque

Pontuação incorreta

h) Andar de bicicleta não anda misterioso

Pontuação incorreta Andar de bicicleta não tem nenhuma pontuação

i) Que arrebatado eu sempre ando normalmente

Pontuação incorreta - normal

Sweetness 



A
2º - A

data * *
① ① ① ① ① ① ①

Analyze as predicativas dos frases abaixo

a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.
P. Nominal

b) Anda triste há bastante tempo. P. Nominal

c) O processo andou mais depressa do que se esperava.

P. Verbo Nominal

d) (...) por outros países andei

P. Verbal

e) Aquela senhora, de tão velha, não anda mais

P. Nominal

f) Andou na minha casa esse dia todo.

P. nominal

g) Andou com oculos escuros esse parque

P. Verbal

h) Aristóteles não anda mistificado

P. Verbal

i) Ele anda em sensa andas normalmente.

P. nominal

Aristóteles andou em volta do parque.

Aristóteles andou cansado em volta do parque.

Aristóteles andou de skate em volta do parque.

Realmente, Aristóteles andou de skate em volta do parque.

I) Analise o predicado das frases abaixo:

- a) Dei uma excelente crítica sobre alguns di-
versos que andam por aí.
Predicado verbal
- b) Anda triste há bastante tempo.
Predicado verbo-nominal
- c) O professor anda mais depressa do que se
esperava. Predicado verbo-nominal
- d) (...) per outros países andei.
Predicado verbal
- e) Aquela seminar, de tão velho, não anda mais.
Predicado nominal
- f) Andar na minha casa me dá medo.
Predicado verbo-nominal
- g) Andar com meus amigos no parque.
Predicado nominal
- h) Aristóteles vai andar metáforas.
Predicado verbal
- i) Que criança eu consigo andarionalmente.
Predicado nominal

Aristóteles anda dois metros.
Aristóteles vai caminhar depois de andar dois metros.
Aristóteles percorreu verdadeiramente dois metros em-
tre suas pernas e o universo.

d J. 2º ano A
P. L.
Q. M.

La ... / Lição 1



- 1) Analise = especificado das frases abaixo:
 - a) Si uma recente crítica sobre alguns livros que vendem por aí. (Nominal)
 - b) Anti-deity foi bastante tempo. (Verbal)
 - c) O primeiro andar não desce de que se esperava. (Nominal)
 - d) (...) Por outros países andei. (Verbo-nominal)
 - e) Aquela mulher, de tão velha, não anda mais. (Verbal)
 - f) Andar na minha casa me dá medo. (Verbal)
 - g) Andar com meus amigos no parque. (Verbal)
 - h) Aristóteles vai andar motorizado. (Verbal)
 - i) Das amantô eu consigo andar maravilhosamente. (Verbo-nominal)

- 2) Aristóteles = andar
 - Aristóteles andar é com uma pessoa.
 - Após andar muito, Aristóteles ficou exausto.
 - Aristóteles andar a pé.
 - Em algum momento de sua vida, Aristóteles realmente andar por Kim.



www.grafons.com.br

dia chic PRETTY GIRL LOVE dia chic
 ON Pretty LUCKY SSIX GIRL FASHION Pretty LUCKY
 hot KNOWYD Stylisht GLAMOUR dia KISS super hot KNOWYD Stylisht

Português

I - Analise o predicado das frases abaixo:

- a) Li uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí.
- b) Anda triste há bastante tempo
- c) O processo andou mais depressa do que se esperava.
- d) (...) por outros países andei
- e) Aquele senhor, de tão velho, não anda mais.
- f) Andar na minha casa / me dá medo
- g) Andar com meus amigos no parque
- h) Frustrôteles vai andar motorizado
- i) Que amanhã eu consiga andar normalmente.

II - Frustrôteles andou até a sua casa.

Após andar até a sua casa, Frustrôteles se encontrava exausto.

Frustrôteles andava comido para sua casa

Obviamente, Frustrôteles andou até a sua casa

B.

ly.

2.º ano A

Pi
2ª

Analise o predicado das frases abaixo

- a) Há uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí. predicado nominal
- b) Andar triste há bastante tempo. predicado nominal
- c) O processo andou mais depressa do que se esperava. predicado nominal
- d) (...) por outros países andei. predicado verbal
- e) Aquele vento, de tão velho, não anda mais. predicado verbal
- f) Andar na minha cara me dá medo. predicado verbal
- g) Andar com meus amigos no parque. predicado verbal
- h) Aristóteles vai andar motorizado. predicado verbal
- i) Que amanhã eu consiga andar normalmente. predicado verbal

Aristóteles andou até a água.

Aristóteles andava cansado.

Aristóteles andou rapidamente.

Aristóteles andou com certeza até a água.



Diploma de ...

I Analise o particado das frases abaixo

- a) Le uma revista critica sobre alguns livros que escrevo por ai
- b) Ainda tanto há trabalho tempo
- c) O processo acaba mais depressa do que se esperava
- d) Vou lá por outros países ainda
- e) Aquela mulher, de tão velha, não anda mais.

- a) Tipicamente verbal
- b) Predominante nominal
- c) Predominante verbal
- d) Substrato nominal
- e) Predominante verbal

- 1) Ainda no mesmo caso no de mais
- 2) Ainda com meu amigo no parque
- 3) Finalmente vai andar matando
- 4) Ela sonha se consigo andar novamente

Atividade de análise por todo livro grande
 Grande obra escrita muito rapidamente
 uma obra que ainda tem muito por todo livro grande





Nome: Marcos

- I. Analise o predicado das frases abaixo
- al si uma excelente milica sobre alguns livros que andava para si
 - bl Ainda taíste há bastante tempo
 - cl O processo anda mais demorado do que se esperava
 - dl (...) por outros países onde
 - el Aquela senhor, de tão velha, não anda mais.

Respostas

- al Predicado nominal
- bl Predicado nominal
- cl Predicado nominal
- dl Predicado verbal - nominal
- el Predicado verbal

- lf) Ainda na minha casa! me dá medo
 g) Ainda com meus amigos no parque
- bl Habitado há ainda metáfora
 - cl Que amanha eu consigo andar mais demorado

Respostas

- bl Predicado verbal
- cl Predicado verbal - nominal
- bl Predicado verbal
- cl Predicado verbal nominal

- II - Aristóteles andou de Barcelona a Lima Duarte.
 Aristóteles anda muito cansado após a chegada em
 Lima Duarte.
 Aristóteles andou de bicicleta de Barcelona a Lima Duarte
 Realmente aristóteles andou de bicicleta de Barcelona
 a Lima Duarte.

I - Análise e busca sobre o processo de andar

- a) L. uma excelente física sobre algumas coisas que andam por...
- b) ANDAR triste há bastante tempo
- c) O processo ANDOU mais depressa do que se esperava
- d) (...) Por outros físicos ANDOU
- e) Aquele senhor, de tão velho, não anda mais.
- f) ANDAR NA MINHA CASA / ME DA MEDA
- g) ANDAR COM MEUS AMIGOS NO PARQUE
- h) ARISTÓTELES VAI ANDAR MOTORIZADO
- i) QUE AMANHÃ EU CONSIGA ANDAR NORMALMENTE.

- 1) ARISTÓTELES ANDOU 2 DOIS ~~metros~~ Km
- 2) ARISTÓTELES ANDOU CANSADO
- 3) ARISTÓTELES ANDOU DE CARRUAGEM PARA BRINCAR DOIS Km
- 4) COMERCIO ARISTÓTELES ANDOU DOIS Km de carruagem para brincar

1) Analise o predicado das frases abaixo

a) Hi uma excelente crítica sobre alguns livros que andam por aí Predicado Verbal

b) Ando triste há (algum) bastante tempo Predicado Nominal

c) O processo andou mais depressa do que se esperava Predicado Verbo - Nominal

d) (...) por outros países andei Predicado Verbal

e) Aquele senhor, de Tio velho, não anda mais Predicado Verbal

f) Andas na minha casa. Lme dá medo Predicado Verbal

g) Andas com meus amigos no parque Predicado Verbal

h) Aristóteles vai andar motorizado Predicado Verbo - Nominal

i) Que amanhã eu consigo andar normalmente Predicado Nominal

Aristóteles andou por todo centro da cidade

Após andar por todo o centro, Aristóteles anda comido

200

Aristóteles andou pelo centro apressadamente para chegar a tempo

Aristóteles andando apressadamente chegou a tempo

Análise o predicado das frases abaixo

a) Sei uma excelente crítica sobre alguns livros que ordei por ai

b) Ordei tarde há bastante tempo

c) O processo ordei mais depressa do que se esperava

d) (...) por outros países ordei

e) Aquela senhora, de tão velha, não ordei mais.

f) Ordei no muito caso / case do ordei

g) Ordei com meus amigos no parque

h) Arustotelo vai ordei misturado

i) Que ordei em Conselho ordei normalmente

a) Predicado verbal

b) Predicado verbo-nominal

c) Predicado verbo-nominal

d) Predicado verbal

e) Predicado nominal

f) Predicado verbo-nominal

g) Predicado nominal

h) Predicado verbal

i) Predicado verbo-nominal

2) Arustotelo ordei 3×10^3 m

Após ordei 3×10^3 m percebeu que seu pé direito estava quebrado

Arustotelo ordei com sua sandália de Sarraceno

Arustotelo percorreu $10^3 \times 3$ m

nome: se

a

I Analise a parábola dos pontos abaixo

a) Se uma excelente crítica sobre alguma coisa que acabou por si.

Precedido verbal

b) Acorda - triste há bastante tempo

Precedido nominal

c) Ele ~~prezava~~ amava muito depressa, de que se esperava.

Precedido verbal

d) Eu por outros países andei

Precedido verbal

e) Aquele senhor, de tão velho, não anda mais

Precedido verbal

f) Andar nos sonhos casual me dá medo

Precedido verbo-nominal

g) Andar com meus amigos não porque

Precedido verbal

h) Aristóteles foi andou metalinguagem

Precedido verbal

i) Uma omeleta eu consigo ando necessariamente

Precedido verbo nominal



II

a. Briez uma frase que dê ideia de tempo parecido
Aristoteles andou por todo o parque

b. Briez palavras indicadoras como Aristoteles se encontra depois
do café

Aristoteles depois que percorreu pelo parque se sentiu
mais alegre

c. De que maneira se dirige ao café

Aristoteles andou calmamente por todo o parque

d. Afirme que ele se dirige ao café

• nome: Li

2ª A

1) Afirma que sta bien escrito:



Grupo:

A

B

C

CONTEXTUALIZANDO

O jornal O Globo, em sua edição dominical do dia 08/06/2003, divulgou 30 obras literárias universais que, a título de promoção, estava oferecendo aos seus leitores.

Para comentar a importância das obras escolhidas, o jornal convidou algumas personalidades do meio intelectual.

Transcrevemos, a seguir, algumas dessas opiniões. Nelas, você verá, existem construções com os três tipos de predicado. Veja:

Predicado Verbal

Angústia

"É a maturidade de Graciliano.

Um livro único na literatura brasileira, ao mesmo tempo regional e urbano ao retratar uma cidade do Nordeste que não é a grande cidade nem o ambiente rural da literatura regionalista. **Traz uma profunda análise da alma humana, uma espécie de Dostoiévski do Nordeste,** com a força de um "Crime e castigo". Pensei até em filmá-lo, mas é uma obra essencialmente literária."

(Cecília Deques, cineasta.)

Predicado Nominal

Sargento Getúlio

"Sargento Getúlio, de João Ubaldo Ribeiro, é um **pedaço da alma brasileira,** num encontro com a alma universal. A busca pela sobrevivência, na missão do desespero."

(Miliú Ferraz, jornalista.)

Predicado Verbo-nominal

A Revolução dos Bichos

"**Acho o Orwell genial** porque sua obra é universal, e isso é que é importante: escrever para todo tipo de pessoa entender, que esteja ao alcance de compreensão de todos e que tenha qualidades."

(Ney Latorraca, ator.)

EXERCÍCIOS RESOLVIDOS

Nel Mezzo Del Camin...

"Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada
E triste, e triste e fatigado eu vinha.
Tinhas a alma de sonhos povoada,
E a alma de sonhos povoada eu tinha ...

E paramos de súbito na estrada
Da vida: longos anos, presa à minha
À tua mão, a vista deslumbrada
Tive da luz que teu olhar continha.

Hoje, segues de novo... Na partida
Nem o pranto os teus olhos umedece,
Nem te comove a dor da despedida.

E eu, solitário, volta a face, e tremo,
Vendo o teu vulto que desaparece
Na extrema curva do caminho extremo."

(Cláudio Blau)

Assinale a alternativa em que se transcreve um predicado verbo-nominal:

- (A) "Vinhas fatigada / e triste."
(B) "E paramos de súbito na estrada / Da vida."
(C) "hoje, segues de novo..."
(D) "Nem te comove a dor da despedida."

Resolução

Nos quatro casos, os verbos não são de ligação, o que descarta a hipótese de haver um predicado nominal. No primeiro caso, o verbo *vir* está acompanhado do adjetivo *fatigada*, que traduz um estado eventual do Sujeito (TU). Por isso, a resposta está na letra A (verbo intransitivo + predicativo).

Em B, o verbo está acompanhado de adj. adverbial de tempo ("de súbito") e lugar ("Na estrada da vida"); em C, de um adj. adv. de tempo ("de novo"); em D, o verbo "comover" é transitivo direto. Os predicados são todos verbais, já que não há predicativos nestas três orações.

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

Classifique o predicado das seguintes frases, usando PV, PN ou PVN, conforme o caso:

- (A) () "Carneiros pastam solenes no jardim."
(B) () "Você passa por mim/ e não oíra."
(C) () "A lama virou pedra/ e o mandacaru secou."
(D) () "Ela me conta/ que era atriz/ e trabalhou no Haiti."

- (E) () O homem chorava solitário.
(F) () Andava apressadamente em São Paulo.
(G) () Andava apressadamente em São Paulo, cansado de tudo.
(H) () Andava cansado de tudo.
(I) () O professor indicou o colega como seu substituto.
(J) () Andava sozinho no meio da rua.
(K) () Ela o considera um tremendo mau caráter...