



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

**ISABEL MATTEI**

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**CASCAVEL – PR**

**2016**

ISABEL MATTEI

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Professora Dra. Rita Maria Decarli Bottega.

CASCADEL – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M387p

Mattei, Isabel

Prática de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. /Isabel Mattei.— Cascavel, 2016.  
155 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Maria Decarli Bottega

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Análise linguística. 2. Interacionismo. 3. Prática pedagógica. I. Bottega, Rita Maria Decarli. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 410  
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

**ISABEL MATTEI**

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



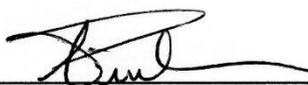
---

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
Orientadora



---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
1º membro titular



---

Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
2º membro titular

Cascavel, novembro de 2016

*A Deus, presença constante nas  
oportunidades de vida pessoal e  
profissional.*

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais e familiares, pelas lições de vida e pelas oportunidades de letramento que me proporcionaram.

A meu filho, Marcus Vinícius Mattei Pistori, por me proporcionar tantas alegrias, e a meu marido, Moacir Pistori, pelo companheirismo e apoio durante a realização dessa caminhada.

À Professora Doutora Rita Maria Decarli Bottega, por sempre indicar o caminho nos momentos de dúvida, por suas incansáveis leituras, correções, avaliações e comentários esclarecedores, por sua disponibilidade e agilidade, mesmo em momentos de acúmulo de trabalho.

Às Professoras Doutoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Alexandra Santos Pinheiro, pelas contribuições precisas e cuidadosas durante a realização deste trabalho, por estarem envolvidas em projetos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pela concessão de afastamento de parte da minha carga horária para que pudesse dedicar às atividades exigidas pelo curso.

Aos professores do Programa PROFLETRAS, por acreditarem que é possível aliar o conhecimento científico à prática pedagógica em função de um ensino público de qualidade.

Aos colegas da turma 2014-2016, pelos momentos difíceis e alegres compartilhados nesse percurso, pelos incentivos nos momentos de desânimo.

Às grandes amigas Leliane Regina Ortega Esteves, Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr e Madalena Benazzi Meotti, pelo coleguismo e pela amizade incondicional.

À direção, à equipe pedagógica, aos professores e aos alunos do colégio estadual onde a proposta foi aplicada, pela acolhida e colaboração durante o processo.

Às professoras que cederam a turma para que pudéssemos desenvolver a proposta didática, pela disponibilidade e colaboração.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

Paulo Freire

MATTEI, Isabel. **Prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.** 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo desenvolver um trabalho com Análise Linguística focado especialmente na reescrita textual, a partir de um resgate teórico do tema, que foi analisado sob três perspectivas: as produções acadêmicas, os documentos curriculares oficiais destinados ao Ensino de Língua Portuguesa e as produções de professores da Educação Básica. Partimos, para tanto, do seguinte questionamento motivador: as produções teóricas sobre Análise Linguística esclarecem o encaminhamento dessa prática no Ensino Fundamental e contribuem para a escrita e reescrita de textos dos alunos nesse nível de ensino? Optamos, como fundamentação para o estudo, pelos pressupostos teóricos baseados na concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2014) e em suas aplicações ao ensino propostas por Geraldi (1984, 1997, 1999) e Riolfi (2010), entre outros. Servirão como suporte teórico também fontes que, nas discussões sobre produção escrita e reescrita de textos no contexto escolar, adotam a concepção de linguagem aqui defendida. A investigação, ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, assume uma abordagem de dados qualitativa, de caráter interpretativista, vinculada ao método da pesquisa-ação, seja pelo interesse em discutir a prática pedagógica, seja pela etapa de aplicação prática de atividades de Análise Linguística com alunos do Nível Fundamental. Para cumprimento de requisito do PROFLETRAS – elaboração, aplicação de material didático e análise dos resultados –, a proposta foi aplicada em turma de 9º ano e a prática de Análise Linguística associada ao trabalho de produção escrita de textos do gênero relato pessoal. Para a geração de dados das atividades aplicadas, foi utilizado como instrumento o diário de campo e, para a análise dos dados, a opção foi pelos conteúdos ou processos de aprendizagem como referencial para a reflexão sobre a prática pedagógica (ZABALA, 2010). No processo de reescrita dos textos dos alunos, a partir de um trabalho previamente organizado, percebemos avanços consideráveis em relação à escrita inicial do gênero selecionado. Portanto, os resultados da aplicação da proposta pedagógica demonstraram que um trabalho planejado que alia a pesquisa à prática de sala de aula apresenta uma grande possibilidade de efetivação da prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Análise Linguística, Interacionismo, Prática Pedagógica.*

MATTEI, Isabel. **Practice of Linguistic Analysis in the final years of Elementary School: challenges and possibilities.** 2016. 155p. Dissertation (Professional Master in Literature - PROFLETRAS) - State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

### **ABSTRACT**

This dissertation aims to develop a work with Linguistic Analysis focused especially on textual rewriting, starting from a theoretical rescue of the theme, which was analyzed from three perspectives: the academic productions, the official curricular documents destined to the Teaching of Portuguese Language and the productions of teachers of Basic Education. Therefore, the following motivational questioning is used: do the theoretical productions on Linguistic Analysis clarify the referral of this practice in primary education and contribute to the writing and rewriting of students' texts at this level of education? We chose, as a foundation for the study, the theoretical assumptions based on the interactionist conception of language (BAKHTIN, 2014) and its applications to teaching proposed by Geraldi (1984, 1997, 1999) and Riolfi (2010), among others. It will also be used as theoretical support sources that, in the discussions about writing production and rewriting of texts in the school context, adopt the conception of language defended herein. The research, anchored in the assumptions of Applied Linguistics, Assumes a qualitative data approach, of an interpretative nature, linked to the action-research method, either for the interest in discussing the pedagogical practice or for the stage of practical application of Linguistic Analysis activities with students of the Fundamental Level. In order to fulfill the PROFLETRAS requirement - preparation, application of didactic material and analysis of the results -, the proposal was applied in a 9th grade class and the practice of Linguistic Analysis associated to the work of writing texts of the personal story genre. For the generation of data of the activities applied, the field diary was used as an instrument and, for data analysis; the choice was for the contents or learning processes as a reference for reflection on pedagogical practice (ZABALA, 2010). In the process of rewriting the students' texts, from a previously organized work, we notice considerable advances in relation to the initial writing of the selected genre. Therefore, the results of the application of the pedagogical proposal demonstrated that a planned work that combines the research with the classroom practice presents a great possibility of effecting the practice of Linguistic Analysis in the Portuguese Language classes.

**KEY WORDS:** *Linguistic Analysis, Interactionism, Pedagogical Practice.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Plano Integrado de Formação Continuada.....	67
<b>Figura 2:</b> Capa do livro produzida por aluna da turma.....	102
<b>Figura 3:</b> Mostra de intervenção da professora e esboço de alterações feitas pelo aluno.....	103
<b>Figura 4:</b> Mostra de intervenção da professora sem anotações do aluno.....	104
<b>Figura 5:</b> Exemplares do livro que organiza a coletânea de textos dos alunos.....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Diferenciação entre ensino de gramática e prática de Análise Linguística.....	46
<b>Quadro 2:</b>	Seleção de dados dos artigos de autoria de professores da Educação Básica utilizados neste trabalho.....	69
<b>Quadro 3:</b>	Organização por data, conteúdo e número de aulas: aplicação pedagógica.....	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	20
1.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	20
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	22
1.3 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	28
1.3.1 Categorias de análise.....	31
1.4 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
<b>2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEITUAÇÕES E PROPOSIÇÕES</b> .....	37
2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	37
2.2 A GÊNESE DO CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	39
2.3 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS..	42
2.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS.....	48
2.4.1 Documento orientador nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental).....	49
2.4.2 Documentos orientadores para a rede pública estadual do Paraná (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).....	60
2.5 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	66
2.6 PROPOSTAS APRESENTADAS: ANÁLISE COMPARATIVA.....	74
2.7 A ANÁLISE LINGUÍSTICA: OPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	77
<b>3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DO PROCESSO</b> .....	80
3.1 MATERIAL DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	80
3.1.1 Opção pelo gênero discursivo: relato pessoal.....	81
3.1.2 Produção inicial/diagnóstico.....	83
3.1.3 Atividades aplicadas.....	84
3.1.4 O olhar do aluno sobre seu texto: primeira reescrita.....	85

3.1.5	Segunda reescrita: intervenção da professora.....	86
3.1.6	Revisão final.....	87
3.1.7	Circulação do gênero.....	87
3.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS.....	88
3.2.1	Diagnóstico: primeiro dia de aula (2 aulas).....	89
3.2.2	Módulo 1: atividade sobre o texto oral (2 aulas).....	91
3.2.3	Módulo 1: atividade sobre o texto escrito (4 aulas).....	93
3.2.4	Módulo 2: Relato pessoal escrito (5 aulas).....	95
3.2.5	Módulo 3: Atividades de reescrita de texto (2 aulas).....	97
3.2.6	Primeira reescrita (2 aulas).....	98
3.2.7	Produção da capa do livro (1 aula).....	101
3.2.8	Segunda reescrita (2 aulas).....	103
3.3	AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	114
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
	APÊNDICE A – Proposta de produção escrita inicial.....	131
	APÊNDICE B – Tabela diagnóstica adaptada para o gênero utilizado.....	132
	APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido.....	133
	APÊNDICE D – Material didático aplicado à turma de 9º ano do Ensino Fundamental.....	134
	APÊNDICE E – Modelo de Lista de Constatações entregue aos alunos juntamente com a primeira versão da produção escrita.....	150
	ANEXO A – Quadro de características gerais proposto por Bräkling (2010).	151
	ANEXO B – Tabela diagnóstica organizada por Costa-Hübes (2012).....	154

## INTRODUÇÃO

A expressão *Análise Linguística* surgiu há mais de 30 anos acompanhada de uma nova visão a respeito do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. No entanto, apesar das reflexões e discussões sobre o tema, a partir de minha experiência como professora dessa disciplina, não é possível perceber grandes alterações da prática docente nos meios escolares em relação a uma prática anterior voltada, em grande parte, para a memorização de regras e aplicação destas em frases descontextualizadas, tanto no que se refere aos conteúdos ensinados quanto ao uso e disseminação da nomenclatura *Análise Linguística*. Talvez o avanço mais perceptível se deu em relação às práticas de leitura e produção de texto. Isso porque percebemos uma quantidade maior de estudos sobre esses assuntos enquanto o tema que nos propomos<sup>1</sup> a discutir necessita de um maior aprofundamento, pelo menos em termos de aplicabilidade com os alunos da Educação Básica.

Em 1990, quando ingressei na Universidade, estavam no auge as discussões sobre o ensino de nomenclatura gramatical e de sua ineficácia. Havia muitas críticas relacionadas às fragilidades das definições da gramática normativa e à pouca contribuição desses conteúdos para a formação de bons leitores e escritores.

Na contramão da minha formação, o primeiro trabalho como professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, em 1994, foi em escola privada, cujo material didático privilegiava o ensino rigoroso e a memorização de nomenclatura gramatical e de regras que organizam a norma padrão da língua. Já, na época, procurava, quando possível, associar as definições gramaticais aos efeitos de sentido nos textos estudados pelos alunos.

Após assumir concurso para professora da rede estadual de ensino, no ano de 1996, as condições não foram muito diferentes: o livro didático apresentava, separadamente, os conteúdos de leitura, escrita e gramática. No trabalho com o curso de Formação de Docentes, houve a possibilidade de desenvolver um planejamento de trabalho mais livre. Mesmo avançando em relação aos objetivos do ensino gramatical, faltaram-me conhecimentos teóricos e condições de trabalho para desenvolver uma prática efetiva de *Análise Linguística* destinada a promover uma

---

<sup>1</sup>A opção por diferentes pessoas do discurso, neste trabalho, se refere a momentos de experiência pessoal (1ª pessoa do singular) e de construção desta pesquisa (1ª pessoa do plural).

reflexão em relação aos usos linguísticos voltados à compreensão e ao uso dos elementos linguísticos.

Embora alguns exemplos sirvam para qualificar e outros para desqualificar esse encaminhamento, ainda que de épocas diferentes, não é possível precisar o que efetivamente apresentou resultados positivos (e quais outros fatores interferiram nesse trabalho) na prática de Análise Linguística. Talvez esta dificuldade de precisar os resultados do trabalho pedagógico realizado pelo docente deve-se, entre outros fatores, à dificuldade em articular o ensino à pesquisa, culminando com o que Zeichner (1998) expõe como a separação entre professor e pesquisador.

Em 2007, quando me afastei do trabalho em sala de aula, por ocasião da inclusão no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma aluna elaborou, em nome de uma turma de Formação de Docentes, um texto escrito para ler como forma de homenagem de despedida da turma. Após ler o texto, a referida aluna perguntou se eu havia percebido o destaque dado à oração iniciada pela conjunção *mas* no texto que leu. Dias antes, eu havia trabalhado, no gênero *notícia*, a relação estabelecida pela conjunção e a diferença quanto ao efeito de destaque dado a uma oração iniciada por *embora* ou *mas* (análise comparativa de notícias). A aluna, na situação descrita, trouxe significação ao ensino, uma vez que conseguiu transpor para a prática social um conceito estudado em sala de aula. Esse é um caso em que a Análise Linguística proporcionou conhecimento suficiente para que, intencionalmente, a aluna aplicasse em contextos similares. No entanto, nem sempre isso acontece, especialmente quando são abordadas situações de reflexão sobre a língua.

Outra experiência mais recente retrata uma situação diferente da anterior. Em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, apesar de direcionar o trabalho de Análise Linguística dessa mesma forma, propus uma atividade com um texto em que a discussão era a diferença de sentido entre orações subordinadas adjetivas explicativas e restritivas. Ao realizar um trabalho de análise de texto publicitário, em uma resposta espontânea (quando o foco era a atividade de leitura), os alunos se equivocaram justamente na utilização do recurso estudado (*aos homens que precisam da água para sobreviver*). Um exemplo de que, apesar de parecer que os alunos haviam compreendido a diferença de sentido entre uma e outra forma, como demonstrado em atividades monitoradas, no uso espontâneo esse conhecimento não foi apropriado por eles, impedindo a aplicação de conceitos em outras situações similares de uso da língua.

Dentre os muitos casos que demonstram a apropriação (ou não) por parte dos alunos da Educação Básica dos conteúdos trabalhados, esses demonstram a complexidade do tema quando se trata das propostas de trabalho com reflexão sobre a língua, efetivadas no ambiente escolar. Nossas inquietações, em relação ao tema, remetem justamente à falta de clareza sobre sua constituição e, principalmente, a sugestões metodológicas muito amplas e diversas constantes dos documentos estudados. Nessa busca teórica e metodológica, esperamos encontrar uma proposta capaz de possibilitar aos alunos o uso consciente dos recursos linguísticos de que dispõem para que os textos produzidos em suas práticas sociais atinjam efetivamente a finalidade para que foram elaborados.

Considerando tais aspectos, o presente trabalho se propõe a discutir o ensino de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de levantamento e análise de produções acadêmicas, de documentos orientadores destinados ao ensino de Língua Portuguesa para esse nível de ensino, bem como apresentar uma proposta de material didático destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, sua aplicação e análise dos resultados.

Para a efetivação da proposta, foram observados os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a metodologia de pesquisa de caráter qualitativo interpretativista, de cunho etnográfico, com ênfase na pesquisa-ação.

A opção pelo tema para a presente pesquisa deve-se ao fato de que não há muitos estudos, no meio acadêmico e nas formações continuadas para professores da Educação Básica, que enfocam e possibilitam discussões sobre o assunto. Em consulta realizada em Banco de Teses da Capes<sup>2</sup>, constatamos que as produções sobre Análise Linguística aparecem em número bem inferior às de leitura (cujas consultas retornou o seguinte resultado: “Sua pesquisa retornou mais de 1000 resultados e não é possível exibir todos os registros. Por favor, refine sua busca.”) e produção escrita.

Quando inseridos os vocábulos “análise linguística” no espaço destinado à busca básica do referido Banco, verificamos que, das ocorrências listadas, seis remetiam à expressão “Análise Linguística”, outras ocorrências referiam-se às palavras “análise” ou “linguística” separadamente. Das produções relacionadas para a busca, três abordam o tema relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, conforme

---

<sup>2</sup> Consulta realizada em 30/07/2015: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

a acepção de Geraldi (1984). Claras (2011), em pesquisa intitulada *Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção bilateral no Ensino Fundamental*, propõe uma atividade de investigação e intervenção no trabalho docente em relação à abordagem do texto, observando aspectos relativos à leitura e à Análise Linguística. Em *Análise Linguística e reescrita de textos: uma proposta metodológica em Língua Portuguesa em Escola Ribeirinha*, a autora (SOARES, 2011) objetiva ampliar os saberes sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio da proposta de trabalho com Análise Linguística e reescrita de texto, valorizando as práticas da leitura, da produção de texto e da Análise Linguística. Em *Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio*, Ritter (2012) visa à compreensão de como uma proposta pedagógica, elaborada com a intervenção/mediação de professores de Língua Portuguesa, voltada para a leitura e Análise Linguística do gênero discursivo crônica, “conduz à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos, em contexto de formação continuada, da rede pública do Ensino Médio”. (RITTER, 2012, p. 6).

Há décadas, diversos estudos<sup>3</sup> vêm apontando a necessidade de rever as práticas pedagógicas em relação ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Quanto à prática de Análise Linguística, os autores, tanto de produções acadêmicas quanto de documentos oficiais norteadores desse ensino, concordam que seja uma reflexão sobre a língua em uso, tomando como ponto de partida (e de chegada) o texto.

Nesse processo de constituição de significado para o ensino de Análise Linguística, após todo o levantamento teórico-metodológico realizado e a sistematização do que se compreende por Análise Linguística, numa tentativa de refletir sobre a prática de professora de Educação Básica, assumindo o papel de professora-pesquisadora, foram propostas e aplicadas atividades didáticas para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental.

A produção didática proposta enfatiza o trabalho com Análise Linguística relacionada à escrita e à reescrita de textos, seguindo a sugestão de Geraldi (1984) e opta pela elaboração de unidade didática com abordagem de gênero discursivo (relato pessoal). O trabalho partiu de um diagnóstico (produção escrita inicial), para se efetivar num rastreamento dos principais problemas de escrita apresentados, na

---

<sup>3</sup> PÉCORA (1983); GERALDI (1984, 1997, 1999); ILARI (1985); KATO (1986); SOARES (1986); CLEMENTE (1987); FRANCHI (1987); MARTINS (1991); RIOFI (2008), dentre outros.

aplicação de unidade didática (ênfase em atividades de Análise Linguística e reescrita do gênero), culminando na produção final e publicação dos textos. Todo esse percurso didático e seus resultados foram analisados posteriormente.

A pesquisa foi motivada pelo seguinte questionamento: as produções teóricas sobre Análise Linguística esclarecem o encaminhamento dessa prática no Ensino Fundamental e contribuem para a escrita e reescrita de textos dos alunos nesse nível de ensino? Para responder a tal pergunta, traçamos o seguinte objetivo geral: desenvolver um trabalho com Análise Linguística focado especialmente na reescrita textual, a partir de um resgate teórico do tema. Especificamente, objetivamos: a) examinar produções teóricas existentes sobre a prática de Análise Linguística, as teorias que as fundamentam e os encaminhamentos metodológicos propostos; b) elaborar e aplicar produção didática que explore a prática de Análise Linguística com foco na escrita e reescrita de textos, destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental; c) avaliar e sistematizar os resultados decorrentes da aplicação do material didático com a turma escolhida.

A fim de sistematizar o percurso da pesquisa, organizamos esta dissertação em capítulos. No Capítulo 1, são apresentadas as bases metodológicas da pesquisa. O Capítulo 2 descreve a linha teórica que se pretende seguir, bem como um panorama das principais produções do meio acadêmico, de documentos oficiais sobre ensino e de professores da Educação Básica sobre a prática de Análise Linguística. Ainda nesse capítulo, é apresentada uma análise comparativa sobre as produções representativas dessas esferas (academia, governo e professores). O Capítulo 3 refere-se à proposta pedagógica, explicitando as etapas de elaboração do material didático, a descrição da aplicação da referida proposta e a avaliação dos resultados. Nas considerações finais, analisamos o processo de construção desse trabalho, destacando os principais avanços adquiridos com esse estudo e os possíveis reflexos para o ensino.

Acreditamos que a proposta aqui apresentada, fruto de uma ansiedade<sup>4</sup> profissional específica em relação ao ensino de Análise Linguística, possa contribuir

---

<sup>4</sup> Trata-se do atendimento de uma angústia do pesquisador quando ele se propõe a abordar determinado tema. Em suma, conforme expõe Riolfi (2001), o pesquisador se debruça sobre um tema de pesquisa que se apresenta a ele como uma profunda inquietação. Nesse sentido, a autora utiliza o termo “pesquisa-dor”.

para o avanço das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

## 1 BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Para a investigação sobre como se configura a Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentamos, neste capítulo, as opções metodológicas que consideramos coerentes com a proposta escolhida. Inicialmente, discutimos os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada que apoiam esta pesquisa. Em seguida, é descrita a natureza da pesquisa: abordagem de dados qualitativa, de caráter interpretativista, vinculada ao método da pesquisa-ação. O tópico seguinte apresenta os instrumentos utilizados para a geração de dados e as categorias de análise de tais dados. Na última parte, apresentamos e discutimos o contexto e os sujeitos da pesquisa.

### 1.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

O estudo toma como suporte para sua fundamentação os pressupostos teóricos baseados na Linguística Aplicada, apoiada, principalmente, nas discussões mais recentes sobre esse campo de atuação levantadas por Moita Lopes (2001, 2006).

Moita Lopes (2001) caracteriza o percurso da Linguística Aplicada a partir de alguns pontos, que discute na sequência.

Trata-se de pesquisa: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 2001, p. 19).

Conforme palavras do autor, é uma pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais: aplicada, pois tem como foco central a resolução de problemas de utilização da linguagem na escola ou fora dela; ciência social, pois envolve o contexto social desses usuários da linguagem que apresentam determinado problema. Apresenta foco na linguagem do ponto de vista processual, uma vez que observa o processo de interação linguística, seja na forma escrita ou oral, da perspectiva uso/usuário. É de natureza interdisciplinar e mediadora, já que apresenta como uma de suas atividades, no decorrer de uma investigação, a mediação entre os conhecimentos teóricos de

diversas disciplinas e o problema em relação ao uso da linguagem. Envolve formulação teórica, porque, além dos conhecimentos emprestados de outras disciplinas, formula conhecimentos teóricos próprios, a fim de possibilitar a colaboração com a ampliação do conhecimento dentro das diversas áreas de pesquisa. Em relação aos métodos de investigação de base positivista, o autor aponta, de acordo com o que predominava na década de 80, a utilização desses métodos na maior parte dos trabalhos produzidos em Linguística Aplicada.

Em trabalhos posteriores do mesmo autor, há críticas à utilização dessa base para pesquisas no campo da Linguística Aplicada, indicando como mais coerente com a visão atual a base interpretativista para esse campo de pesquisa. Moita Lopes (2006) apresenta a insistência de alguns pesquisadores em uma postura neutra e apolítica desse campo aplicado a assuntos de vida social e afirma que, para contemplar a complexidade de fatos envolvidos com a linguagem em contextos sociais, a Linguística Aplicada não se restringe apenas ao conhecimento disciplinar – no caso, da Linguística. Essa visão mais ampla compreende a área, portanto, não como disciplinar, mas como não pertencente a disciplina alguma (indisciplinar) ou a várias (transdisciplinar, interdisciplinar) que possam dar conta de explicar os aspectos sociais, políticos e históricos envolvidos no contexto estudado. Nessa lógica, enfoca-se a problematização de questões relativas ao uso da linguagem, escapando de visões pré-estabelecidas e de percursos de pesquisa já traçados.

De acordo com Rojo (2007), o interesse da Linguística Aplicada, como também de muitos outros campos de pesquisa – seja ela aplicada ou não, da natureza ou social – é compreender, explicar ou solucionar problemas para viabilizar ou melhorar soluções possíveis. A autora reitera que é uma investigação de problemas socialmente relevantes e contextualizados relacionados ao uso da linguagem e do discurso, a fim de elaborar um conhecimento útil para os participantes sociais envolvidos.

Nesse sentido, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), na contemporaneidade, a Linguística Aplicada assume uma postura de diálogo com as demais ciências no processo de investigação de problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes, tornando-se um campo do conhecimento no qual várias áreas se imbricam. A novidade dessa compreensão reside no fato de que há um posicionamento político quando o pesquisador se compromete na busca de soluções para problemas de cunho social relevante, o que amplia sua utilização para contextos

não escolares. Essas discussões trouxeram um avanço nas pesquisas de caráter interpretativista, mais adequado às especificidades das Ciências Sociais.

Kleimann (2004), mantendo a mesma perspectiva de outros estudiosos aqui citados, apresenta a Linguística Aplicada como aquela que se caracteriza “pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente).” (KLEIMANN, 2004, p. 55).

Embora seja um campo de pesquisa consolidado, a Linguística Aplicada ainda apresenta divergências e diversidades quanto à sua compreensão. Por isso, esclarecemos que a concepção assumida neste trabalho a considera como um campo transdisciplinar (ROJO, 2006, 2007) ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) que interage com outras áreas do conhecimento e considera as vozes dos sujeitos – historicamente inseridos em um contexto – na pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda a prática da Análise Linguística com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, este trabalho se identifica com essa área (Linguística Aplicada) pelo fato de apresentar a linguagem como foco, enfatizando atividades de escrita e reescrita de texto da perspectiva do uso pelos alunos no processo de interação linguística, mediado por elementos que ultrapassam aspectos exclusivamente linguísticos, como a organização do sistema escolar, as relações dos sujeitos com o ambiente escolar, com os conteúdos propostos e com a pesquisadora, a possibilidade de circulação do texto, dentre outros fatores contextuais.

## 1.2 TIPO DE PESQUISA

Seguindo a mesma perspectiva, esta pesquisa aplicada adota metodologia de caráter qualitativo interpretativista, de cunho etnográfico, com ênfase na pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de responder a indagações específicas de pesquisas realizadas na área das ciências sociais, com especificidades de análises diferenciadas em relação aos estudos nas áreas de ciências físicas e naturais, em que a pesquisa quantitativa normalmente constitui um método satisfatório.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa visa à compreensão, à interpretação de fenômenos sociais em determinado contexto. O interesse do pesquisador, nessa abordagem, é centrado na percepção e interpretação dos atores sociais envolvidos em determinado processo que ocorre em um ambiente específico.

De acordo com André (2008), Dilthey, um historiador, foi um dos primeiros a sugerir a busca de uma metodologia que desse conta de compreender fenômenos sociais e humanos, marcados por dinamicidade e complexidade. Foi no final do século XIX que os cientistas sociais passaram a perceber que os métodos de investigação, voltados para as ciências físicas e naturais e fundamentados numa perspectiva positivista, não serviam mais como modelo para as pesquisas relacionadas a fenômenos humanos e sociais.

As discussões sobre a adequação da pesquisa qualitativa em oposição à quantitativa para determinados estudos se prolongaram por anos. Somente, a partir da década de 80, é que a pesquisa qualitativa se firmou entre os pesquisadores da área da educação. “É nessa década que Gatti (1992) encontra a primeira menção à temática da abordagem qualitativa nos *Cadernos de Pesquisa*, num artigo escrito por André (1983).” (ANDRÉ, 2008, p. 22).

Atualmente, há uma vasta produção sobre esse tipo de pesquisa, ainda que, segundo André (2008), não haja um consenso entre as abordagens que a compõem.

É comum encontrarmos trabalhos que se definem como “qualitativos” simplesmente por não usar dados numéricos ou por usar técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação. Encontramos, também, sob essa denominação uma variedade imensa de tipos de pesquisa que vão desde os trabalhos descritivos até os estudos históricos, os estudos clínicos ou a pesquisa-ação. (ANDRÉ, 2008, p. 23).

De certa forma, essas diversas perspectivas que categorizam a pesquisa qualitativa podem ser prejudiciais à sua legitimidade enquanto pesquisa e ao desenvolvimento dessa abordagem.

Por isso, na educação, tem sido cada vez mais frequente a utilização de pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender melhor a dinâmica do trabalho no cotidiano escolar. Para além de ser uma pesquisa que difere da quantitativa, a pesquisa qualitativa precisa estabelecer critérios válidos para que se configure um bom trabalho científico.

A fim de corresponder às especificidades de compreensão do trabalho pedagógico voltado para o ensino e manter o rigor científico da pesquisa, são observadas sugestões de critérios que constituem uma abordagem dessa natureza. Lüdke e André (1986) apresentam cinco características básicas que permeiam esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]; 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 111-113).

Na mesma perspectiva, outros autores, mantendo a característica essencial da pesquisa qualitativa, apresentam de outra forma os elementos que compõem esse tipo de pesquisa. De acordo com Oliveira (2008), as características básicas da pesquisa qualitativa podem ser resumidas em seis itens discutidos por Moreira (2002).

Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

Dessa forma, por se tratar de uma prática aplicada ao ensino, a investigação descrita neste trabalho considera não apenas resultados, mas a compreensão do próprio processo de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, inseridos em um contexto social e escolar. O foco é a interpretação e a subjetividade, uma vez que as reações dos sujeitos inseridos na proposta poderão ser interpretadas pelo pesquisador a partir da realidade investigada. Constrói-se uma negociação de saberes entre os envolvidos na pesquisa, de forma a favorecer a expressão discursiva dos envolvidos. Portanto, concordamos com Oliveira (2008), que destaca a importância dessa opção metodológica – utilizada na educação – com vistas à compreensão e à interpretação dos elementos que compõem as realidades estudadas.

As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia-a-dia escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

É o que pretendemos com a presente investigação: compreender um fenômeno relacionado à escola, inseridos nesse meio, articulando teoria à prática na Educação Básica, em turma do Ensino Fundamental. A realização desta pesquisa, para além da compreensão de como os alunos desenvolvem a prática da Análise Linguística em escrita e reescrita de texto, preocupa-se com a contribuição que essa proposta possa trazer à prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, por envolver o ambiente de sala de aula, para a geração e tratamento dos dados, é bastante propícia a metodologia de natureza etnográfica.

A abordagem de cunho etnográfico, antes utilizada exclusivamente para as pesquisas na área de antropologia e sociologia, passou a ser utilizada também na área da educação. Quando aplicada ao contexto educacional, propicia a análise de situações escolares cotidianas, uma vez que apresenta como característica fundamental o contato direto com a realidade pesquisada.

André (2008) destaca três dimensões básicas a serem observadas numa investigação da prática pedagógica cotidiana: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Assim, é possível aprofundar a explicação da prática escolar, levando em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, com base em situações da realidade diária escolar, “num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.” (ANDRÉ, 2008, p. 44). Nesse sentido, André (2008) explica:

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. (ANDRÉ, 2008, p. 42).

A dimensão instrucional envolve as situações que abrangem os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades propostas, o material utilizado, a linguagem e outras formas de estabelecer o encontro professor-aluno-conhecimento.

A dimensão sociopolítica/cultural, por sua vez,

[...] se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (ANDRÉ, 2008, p. 44).

Observadas essas dimensões, pretendemos apresentar uma explicação mais ampla do processo de desenvolvimento da pesquisa e das relações características do ambiente estudado – cotidiano escolar.

Para aplicação da prática pedagógica, em consonância com a opção metodológica descrita acima, foi utilizada, como estratégia, a pesquisa-ação e, como instrumento de geração de dados, o diário de campo.

Apesar de haver diversas correntes de estudiosos que explicam a pesquisa-ação<sup>5</sup>, há uma coincidência quanto à sua essência e objetivos: análise sistematizada da prática com vistas ao aprimoramento dos elementos que a constituem. André (2008), após descrever as vertentes variadas em que se discutiu esse tipo de pesquisa, conclui que “pode-se dizer que em todas as correntes, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.” (ANDRÉ, 2008, p. 33).

A opção pela pesquisa-ação deve-se ao fato de que o objetivo da investigação é produzir reflexos sobre a prática pedagógica, neste caso, a possibilidade de trabalho com Análise Linguística no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Tripp (2005), “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.” (TRIPP, 2005, p. 447).

Reiterando a função da pesquisa-ação de unir teoria à prática, Engel indica uma das características dessa metodologia de intervenção em todo o processo de pesquisa.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível

---

<sup>5</sup> De acordo com Tripp, pouco depois do surgimento do termo, quatro processos diferentes surgiram a partir desse termo geral: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. “Pelo final do século XX, Deshler e Ewart (1995) conseguiram identificar seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação.” (TRIPP, 2005, p. 445).

conseqüência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p. 182).

A fim de demonstrar o caráter processual dessa metodologia, esse autor, a partir de um gráfico adaptado de Mckernan, que demonstra o caráter cíclico da pesquisa-ação, indica fases que devem ser seguidas ao aplicar essa metodologia em educação, a fim de que ela ocorra como um processo e consiga efetivar-se como uma metodologia pertinente às etapas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Ele detalha e exemplifica oito fases a serem seguidas para a aplicação da pesquisa-ação em contexto educacional, as quais apresentamos a seguir.

A primeira consiste na definição de um problema. Podendo ser resultado de observação e reflexão anteriores, esta fase é a tomada de consciência de um problema (algo que intriga o pesquisador) que possa ser resolvido ou minimizado a partir de uma proposta prática para aquela realidade.

A segunda fase é a pesquisa preliminar, subdividida em três etapas. A *revisão bibliográfica* diz respeito ao levantamento de estudos científicos relacionados ao tema, com enfoque nos objetivos, procedimentos e encaminhamentos verificados nas produções sobre o assunto. A *observação em sala de aula* ainda não prevê intervenções, envolve apenas a verificação, em sala de aula, das ocorrências relativas à situação-problema levantada. E, por fim, realiza-se o *levantamento das necessidades* dos sujeitos que sejam relevantes para a compreensão da situação pesquisada.

A fase seguinte sugerida pelo autor é a hipótese. De posse das informações anteriores, formula-se uma ou mais hipóteses a serem testadas.

Como quarta fase, o autor aponta o desenvolvimento de um plano de ação, que se refere à elaboração do material para interferir na realidade, com base nas hipóteses levantadas, objetivando reverter a situação problemática.

A seguir vem a implementação do plano de ação, que consiste na aplicação prática do plano proposto.

A próxima fase é a coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano. Refere-se ao registro do cotidiano da implementação, a fim de obter um referencial significativo para análise.

Como sétima fase, o autor propõe a avaliação do plano de intervenção. Ela envolve a análise e interpretação dos dados levantados e a verificação de, em que medida, o objetivo proposto foi atingido e quais fatores contribuíram para isso.

E, como fase final, a comunicação dos resultados é o compartilhamento dessa experiência e suas contribuições para o ensino.

Dentre as fases descritas por Engel (2000), não foi realizada a observação em sala de aula dos sujeitos específicos da pesquisa – embora já tivéssemos observado outros sujeitos da mesma escola inseridos em situação similar –, sugerida na fase da pesquisa preliminar.

Em relação às hipóteses, sugeridas pelo autor, vale esclarecer que, por se tratar de pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, elas não são construídas *a priori*. Em virtude da diversidade e da complexidade de variáveis que interferem na produção de fenômenos em pesquisas desse tipo, a elaboração de hipóteses não é viável, pelo menos no período anterior ao processo. Temos, neste caso, as questões de pesquisa.

Também de forma diversa à proposta Engel (2000) na sexta fase, consideraremos, neste trabalho, a fim de manter a coerência com o tipo de pesquisa escolhida, a expressão geração de dados, uma vez que, de acordo com Aparício (2014), não há, na pesquisa qualitativa, coleta de informações totalmente neutra em relação ao mundo social. Coleta de dados pressupõe dados já prontos para serem colhidos, o que não acontece em uma pesquisa qualitativa. Nesta, os dados provêm do trabalho de análise e interpretação do investigador. Portanto, a geração de dados, ainda de acordo com a autora, consiste na construção de dados de pesquisa a partir da análise do contexto de investigação pelo investigador.

Neste sentido, as etapas desenvolvidas na pesquisa, reelaboradas a partir das considerações de Engel (2000), são as seguintes: definição do problema (pergunta de pesquisa), pesquisa preliminar (revisão bibliográfica, experiência pedagógica em situações similares, diagnóstico), plano de ação (elaboração da proposta), implementação do plano de ação (aplicação da proposta), geração de dados (diário de campo e análise documental), avaliação do plano de intervenção (análise da proposta) e comunicação dos resultados (apresentação dos resultados na escola e publicação do trabalho final).

### 1.3 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Devido à opção metodológica da pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e na perspectiva da pesquisa-ação, considerou-se como adequados os instrumentos análise documental e diário de campo.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental se constitui numa valiosa técnica para uma investigação de abordagem qualitativa e se configura a partir da coleta de documentos escritos de qualquer natureza que possam servir como fonte de informação para o estudo.

De acordo com Godoy (1995), na realização da pesquisa documental, o pesquisador deve observar três aspectos: a seleção dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A seleção dos documentos acontece com base em objetivos, ideias e hipóteses. Em relação ao acesso aos documentos, a autora afirma que são mais acessíveis os documentos oficiais do que os de caráter pessoal e particular. A partir da seleção, no processo de codificação e análise, optamos pelo processo mais comumente utilizado: a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo “consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.” (GODOY, 1995, p. 23). Dessa forma, nesta pesquisa, a análise documental se dará em dois eixos: levantamento bibliográfico sobre o assunto em questão a partir de três focos: produções acadêmicas, documentos oficiais e produções dos professores da Educação Básica; e análise das produções escritas pelos alunos sujeitos da prática didática.

Godoy (1995) afirma que a técnica da análise de conteúdo deve observar três fases: pré-análise (esquema de trabalho com procedimentos definidos, ainda que flexíveis; um primeiro contato com os documentos para verificar quais documentos atendem o objetivo); exploração do material (a partir das hipóteses e referenciais, cumprir as decisões propostas anteriormente, a partir da codificação, classificação e categorização); e tratamento dos resultados (interpretação dos dados de forma a torná-los válidos e significativos).

No caso dos documentos representativos do referencial sobre o assunto aqui discutido, foi observada a análise preliminar de que trata a autora, no sentido de selecionar o tratamento ao conteúdo aqui discutido, a exploração do material e descrição em capítulos específicos e a interpretação das sugestões ou prescrições apresentadas. No caso do texto dos alunos, a pré-análise foi realizada no diagnóstico inicial, sistematizado por meio de tabela diagnóstica; a exploração do material e o

tratamento dos resultados ocorreram articulados à análise do processo registrado por meio do instrumento de diário de campo.

O diário de campo consiste em um instrumento utilizado por investigadores para registrar sistematicamente os dados relevantes no momento de execução da pesquisa e contato direto com os sujeitos da pesquisa, a fim de possibilitar a interpretação adequada desses dados observados.

De acordo com Gerhardt *et al.* (2009), o diário de campo foi utilizado inicialmente, como técnica de pesquisa, pela Antropologia e atualmente existem várias abordagens e direcionamentos quanto à constituição e utilização desse instrumento.

As abordagens consideram o diário de campo um instrumento de geração de dados detalhado, sistemático e processual, com registros sobre as ações diárias, os sujeitos e seus comportamentos e o contexto da pesquisa.

Seguindo algumas sugestões de Beaud & Weber (1998), Gerhardt *et al.* orientam que o diário de campo deve ser desenvolvido de acordo com as seguintes orientações:

**Em um caderno:** na página da direita, anotam-se datas, nomes de pessoas, de lugares; na página da esquerda, anotam-se questões, hipóteses, leituras, tudo o que faz parte da vida intelectual do pesquisador. Essas análises são úteis e podem servir como os primeiros embriões de seu plano de redação definitivo.

**Requisitos:** precisão, senso de detalhes e honestidade escrupulosa. (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 77, grifos dos autores).

Sobre a organização do diário de campo, Gerhardt e Silveira (2009), a partir de orientações apresentadas por Bogdan & Biklen (1994), indicam que as anotações do diário de campo devem apresentar duas partes:

**Parte descritiva:** é a parte das anotações onde deve haver preocupação em captar as características das pessoas, ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo [...]:

- Descrição dos sujeitos
- Reconstrução dos diálogos
- Descrição do espaço físico
- Relatos de acontecimentos particulares
- Descrição da atividade
- Comportamento, postura do observador

**Parte reflexiva:** é a parte das anotações que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. Essa fase de registro mais subjetivo, segundo Bogdan & Biklen (1994), comporta reflexões sobre os seguintes itens:

- a análise
- o método
- os conflitos e dilemas éticos

- o ponto de vista do observador
- pontos de clarificação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 77, grifos das autoras).

Objetivando compreender o processo de aplicação do material elaborado e todas as suas variáveis, tentamos observar os elementos sugeridos pelos autores na parte descritiva e reflexiva, para uma possível articulação no processo de interpretação e análise dos dados.

### 1.3.1 Categorias de análise

Para análise dos dados gerados na sala de aula durante a aplicação das atividades, foram utilizados os conteúdos ou processos de aprendizagem como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica. (ZABALA, 2010).

Para o autor, a reflexão sobre a qualidade do trabalho de qualquer profissional é necessária para melhorar seu ofício. Geralmente, isso acontece aliando-se o conhecimento à experiência: “o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.” (ZABALA, 2010, p. 13).

Na educação, essa articulação parece problemática. Zeichner (1998) denuncia a distância entre o pesquisador acadêmico e o professor da Educação Básica. Para ele, tanto o primeiro quanto o segundo percebem as perguntas de investigação do outro como sem relevância, excetuando-se alguns exemplos isolados em que essa linha divisória foi ultrapassada. Ou seja, ao professor cabe o trabalho de ensinar sem investigar a própria prática e ao pesquisador acadêmico cabe a tarefa de pesquisar sem ter a experiência cotidiana dessa prática.

Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores (Evans *et al.*, 1987). Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos (Richardson, 1994), é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula [...]. (ZEICHNER, 1998, p. 209).

Os critérios de análise da prática, bem como o fato de aliar a pesquisa à experiência, podem ser um caminho para que a investigação se torne significativa para o ensino. Zabala (2010) considera os critérios de análise elementos importantes

para que haja uma avaliação racional e fundamentada, não apenas pautada em análises intuitivas e subjetivas do professor durante as aulas que ministra. São instrumentos para auxiliar na interpretação da prática pedagógica, na percepção do que é possível realizar e do que não se consegue praticar naquele contexto. É uma tentativa de “fundamentar e proporcionar critérios e argumentos para conhecer e analisar o que fazemos”, é por meio desse conhecimento que “podemos melhorá-lo e compartilhá-lo para oferecer um ensino de qualidade capaz de promover a aprendizagem de nossos alunos.” (ZABALA, 2010, p. 24).

A explicitação dos conteúdos<sup>6</sup> propostos pelo autor, segundo sua tipologia, constitui o referencial da análise da proposta didática a ser executada em turma do Ensino Fundamental: conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos factuais referem-se à aprendizagem com base na memorização e reprodução fiel dos elementos estudados por meio da estratégia da repetição. Constituem-se no conhecimento dos fatos, dados, situações, acontecimentos e fenômenos, numa perspectiva descritiva e concreta. Segundo o autor, esses conteúdos têm sido menosprezados, no entanto, são indispensáveis para a análise da realidade, desde que não sejam explorados em forma de conhecimentos exclusivamente mecânicos e sim associados a conceitos que permitam interpretá-los.

“Dizemos que alguém aprendeu [conteúdos factuais] quando é capaz de recordar e expressar, de maneira exata, o original, quando se dá a data com precisão, o nome sem nenhum erro, a atribuição exata do símbolo” ou, quando se trata de acontecimento, “pede-se da aprendizagem que, embora não seja a reprodução literal, implique uma visão o mais fiel possível de todos os elementos que a compõem e de suas relações.” (ZABALA, 2010, p. 41). Assim, na proposta pedagógica, a organização do gênero relato pessoal observada em textos de referência apresentados aos alunos de uma forma a associar aos conceitos trabalhados possibilitou a reorganização de suas produções escritas iniciais.

Os conteúdos conceituais dizem respeito aos conceitos e princípios.

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato objeto ou situação em relação a outros

---

<sup>6</sup> Conteúdos, segundo Zabala (2010, p. 30), não se restringem aos conhecimentos das disciplinas. Ele utiliza esse conceito de maneira ampliada: “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades.”

fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. (ZABALA, 2010, p. 42).

Numa perspectiva educacional, os dois conceitos são muito próximos, já que ambos extrapolam a simples memorização e exigem a compreensão. Não é possível se constatar a apreensão de um conceito ou princípio sem a compreensão do significado. Portanto, estes conteúdos não envolvem exclusivamente a definição, mas a sua utilização na “interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação” (ZABALA, 2010, p. 43), articulando os fatos, objetos ou situações concretas ao conceito em que estão incluídos. Além de possibilitar a utilização desse conceito para interpretar e conhecer situações, as atividades poderão favorecer a construção de novas ideias. Não há, pois, melhor forma de verificar se o aluno se apropriou de conceitos relativos à Análise Linguística que foram trabalhados na proposta pedagógica do que por meio da observação desses conceitos nas produções escritas dos alunos.

Os conteúdos procedimentais incluem os procedimentos, as estratégias, as regras, as técnicas, os métodos, as habilidades direcionados para um fim específico, para realizar um objetivo. A aprendizagem de um procedimento implica algumas etapas: a realização das ações, a exercitação, a reflexão sobre a própria atividade e a aplicação em contextos diferenciados. Na proposta pedagógica, as atividades de leitura, escrita e reescrita de textos do gênero relato pessoal foram os principais conteúdos procedimentais abordados.

Os conteúdos atitudinais constituem vários conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Valores entendidos como “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido.” (ZABALA, 2010, p. 46). Atitudes referem-se às tendências que interferem na forma de atuação da pessoa, de acordo com valores determinados. Normas são padrões estabelecidos para agir em determinadas situações que o grupo social constituiu como adequados. Sobre tais conteúdos, o autor esclarece ainda que “as características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutais que contém cada um deles.” (ZABALA, 2010, p. 47). Ao observarmos esses conteúdos na aplicação da proposta pedagógica, constatamos que eles são construídos ao longo do processo e alguns encaminhamentos podem propiciar a cooperação e a disposição para a realização das atividades propostas.

De posse das anotações do diário de campo, foram utilizadas, como categorias de análise, as sugestões de Zabala (2010), a fim de estabelecer uma forma criteriosa de análise de dados gerados a partir da experiência didática.

#### 1.4 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A prática pedagógica foi aplicada em um colégio estadual de Marechal Cândido Rondon, localizado em bairro não central. A opção pelo colégio em questão se deu pelo fato de que, desde que cheguei a esse município, mantive minha lotação nesse colégio. Iniciei minha atuação como professora de Língua Portuguesa no estabelecimento de ensino em 2011, o que me possibilitou conhecer o perfil dos alunos que ali estudam, conhecer a comunidade em que o colégio está inserido. Além disso, por já ter atuado em outras escolas estaduais, percebi que não há diferenças significativas entre a constituição da turma escolhida e de tantas outras turmas de escolas urbanas públicas: número de alunos, alunos em situação de inclusão, dificuldades de aprendizagem, problemas de indisciplina, ainda que haja pequenas variações em relação a alguns desses aspectos. A opção pela turma de 9º ano deve-se ao fato de que, dentre as turmas do Ensino Fundamental, em tese, esta apresenta maior maturidade para perceber as reflexões linguísticas que pretendemos discutir na proposta pedagógica. É provável, nesse caso, que os alunos tenham mais facilidade na compreensão de orientações de reescrita e apresentem maior autonomia para realizar um trabalho de curta duração.

Para contextualizar o espaço social em que realizamos a pesquisa, foram verificados, a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico, alguns dados referentes ao estabelecimento de ensino e à comunidade em que se localiza. É um colégio estadual, que oferece escolarização para alunos dos bairros em seu entorno nos níveis Fundamental (anos finais) e Médio, nos três turnos<sup>7</sup>.

Ainda de acordo com esse documento, o colégio foi implantado para oferecer escolarização aos filhos de assalariados que se instalaram na comunidade, devido ao surgimento de indústrias nas proximidades.

---

<sup>7</sup> Atualmente, o colégio atende apenas uma turma de Ensino Médio no período noturno.

Quanto ao perfil atual da comunidade, o Projeto Político Pedagógico apresenta alguns gráficos sobre os elementos que a escola considera importante saber sobre as condições socioeconômicas e culturais dos educandos e suas famílias. A sistematização desses dados consta do Projeto Político Pedagógico do colégio.

A fim de delinear o perfil do nosso aluno e comunidade, realizamos uma pesquisa através de um Questionário Sócio Educacional, em que foram distribuídos quatrocentos e noventa e oito questionários, entretanto apenas 51,0% foram devolvidos. Através da análise desse percentual, constatamos que mais da metade das famílias residem em casa própria na zona urbana, sendo grande parte destas localizadas no Conjunto Habitacional São Lucas, no mesmo bairro da escola ou em bairros próximos. Com relação à renda mensal, em aproximadamente 50% das famílias, a mesma gira em torno de um a dois salários mínimos, até três, aproximadamente 11%, tendo uma pequena parcela acima dessa renda, e também uma parcela com a renda abaixo de um salário mínimo, o que é preocupante, pois sabemos que um salário mínimo não corresponde às necessidades básicas de sobrevivência. Sendo assim, a Escola conta com muitos alunos que participam de Projetos Assistenciais. O nível de escolaridade do pai e da mãe é outro fator significativo, pois ainda encontramos 6% de analfabetos entre os mesmos. Com relação ao Ensino Fundamental, 22% dos pais e 11% das mães concluíram o Ensino de 1ª à 4ª série. Já no Ensino de 5ª à 8ª série completo, foram respectivamente, 16% mães. Os números ainda são baixos em relação a esta questão da escolaridade, que são resultado de inúmeros problemas e dificuldades que a grande parte dos brasileiros enfrenta no decorrer de sua vida pessoal, familiar e profissional. O que nos chamou a atenção foi em relação ao nível de escolaridade da mãe, que, ao iniciar os estudos, tem maior persistência em terminá-los, comparado aos pais. Em relação à religião, mais da metade dos pais responderam que pertencem à religião Católica, e 35% pertencentes à religião Evangélica. Constata-se que, dentre os estudantes, 60% convivem com o pai e a mãe. Em relação à leitura, a preferência está associada à história em quadrinhos, romance e leitura virtual, ficando em segundo plano as leituras informativas. (PARANÁ, 2013, p. 29).

Os sujeitos da proposta didática são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária varia entre 13 e 17 anos, do turno matutino, incluindo alguns alunos em situação de inclusão.

As atividades de Análise Linguística foram propostas a partir de levantamento realizado em textos dos alunos, com diagnóstico de produção escrita inicial, conforme preveem as etapas da pesquisa-ação.

Portanto, as etapas da pesquisa partiram de estudos exploratórios, revisão bibliográfica sobre a teoria que sustenta o trabalho e a prática discutida, elaboração

de material didático, aplicação do material elaborado, geração de dados, análise e interpretação dos dados (processos de ensino), sistematização e registro dos dados.

No capítulo que segue, são apresentados os estudos exploratórios e a revisão bibliográfica sobre a prática discutida neste trabalho.

## 2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONCEITUAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Neste capítulo, apresentaremos a base teórica da pesquisa: a concepção de linguagem e uma análise das propostas de trabalho com a prática da Análise Linguística nas perspectivas selecionadas (academia, documentos oficiais e professores da Educação Básica).

### 2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Grande parte das pesquisas em linguagem, na atualidade, pautam-se nas concepções discutidas pelo círculo de Bakhtin, que revolucionaram a visão da linguagem, percebendo-a, diferentemente de teorias linguísticas vigentes até então, como essencialmente dialógica, fruto de um processo de interação social. Essa concepção adequa-se à proposta aqui apresentada, uma vez que, no processo de escrita e reescrita de textos, as relações dialógicas da linguagem e a concepção de linguagem como interação aparecem claramente desde a primeira escrita até a publicação.

De acordo com tais estudos, o dialogismo, como sendo a propriedade mais marcante da linguagem, está diretamente relacionado ao processo de interação social que se constitui pela linguagem como um produto vivo, caracterizado pelas condições materiais e históricas de cada tempo. Nesse processo, os enunciados produzidos por sujeitos consideram os discursos do outro que se manifestam nos seus próprios discursos. Nessa perspectiva, ao interpretar alguns pressupostos do pensamento de Bakhtin, Fiorin (2008) define o dialogismo da seguinte forma.

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. É sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2008, p. 19).

Essa compreensão só é possível em manifestações linguístico-discursivas reais, uma vez que ultrapassam aspectos exclusivamente linguísticos, construídas em relações de interação circundadas por elementos extralinguísticos.

A partir do conceito de interação verbal, Bakhtin (2014) rompe com as ideias que observam a linguagem a partir única e exclusivamente do sistema linguístico, criticando modelos estruturalistas que não destacavam fatores sociais, históricos e ideológicos em relação às formas de manifestação da linguagem:

Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista. (BAKHTIN, 2014, p. 112).

A língua compreendida como sistema fechado, abstrato e normativo não garante uma explicação de fatos linguísticos, uma vez que os retira de sua funcionalidade, sem observar sua evolução e utilização em esferas sociais.

A interação verbal, ao contrário, envolve sujeitos contextualizados que se relacionam por meio da linguagem. Essa interação não é necessariamente com sujeitos presentes um diante do outro, mas pode ocorrer por meio de outras formas de interação (na linguagem escrita, por exemplo), considerada uma enunciação, por ser uma resposta a algo dito. Bakhtin (2014) defende, portanto, que a linguagem, por manifestar-se concretamente na utilização da língua pelos sujeitos interagindo socialmente, constitui-se como um processo de interação dialógica.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 2014, p. 117, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a língua é entendida como manifestação social de interação, que se efetiva pela enunciação e não por um sistema de normas abstrato, ainda que estas existam, não são elas que determinam as práticas da linguagem.

Relacionando essa compreensão de linguagem ao ensino de língua materna, João Wanderley Geraldi apresentou, a partir da década de 1980, propostas inovadoras em relação à leitura, à escrita e à Análise Linguística, com o objetivo de questionar a finalidade do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Nas propostas teóricas e metodológicas, instituiu novas nomenclaturas carregadas de novos objetivos de ensino: produção de texto em substituição à redação; Análise Linguística<sup>8</sup> no lugar de gramática.

Em linhas gerais, Geraldi (1997) distingue a redação da produção de textos, relacionando aquela a uma prática artificial e forçada em que são produzidos textos para a escola e esta a uma prática de interação, com objetivos e interlocutores definidos em que, na escola, os textos são produzidos. Para o autor, a produção de textos, no processo de ensino/aprendizagem, é o ponto de partida e o ponto de chegada para a aprendizagem da língua. Nesse sentido, embora admita que pareça ingênuo, Geraldi (1997) afirma que qualquer modalidade de texto requer alguns requisitos para que este seja produzido. Segundo ele, para produzir um texto, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
  - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
  - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
  - d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
  - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p. 137).

A fim de validar a produção do texto, na esfera escolar, como prática social e fugir de atividades puramente artificiais, essas condições devem ser levadas em consideração. No contexto escolar, nem sempre é possível vincular todas as atividades de produção escrita aos elementos indicados por Geraldi como requisitos mínimos de uma produção de texto real – às vezes são realizados apenas exercícios de escrita –, no entanto o professor poderá contemplá-los em diversos momentos de sua prática pedagógica.

Em consonância com essa concepção, é que, em nossa proposta didática, partimos do texto do aluno, para que, a partir de um caminho traçado para seu aprimoramento, voltemos a ele a fim de propor uma adequação à situação e ao propósito de circulação do gênero selecionado.

## 2.2 A GÊNESE DO CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

---

<sup>8</sup> Esse termo será aprofundado nas próximas seções.

As restrições em relação ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa já vêm sendo apresentadas há muitas décadas no meio acadêmico. Tais questionamentos envolvem desde a organização da própria gramática normativa (inconsistências teóricas: LUFT, 1985; PERINI, 1989 e outros) até o resultado de tal ensino para potencializar as habilidades básicas de leitura e escrita e desenvolver a competência discursiva dos alunos (GERALDI, 1984, 1997, 1999, por exemplo).

Na Educação Básica, essa discussão repercutiu no ensino de Língua Portuguesa, gerando desconforto entre os professores habituados ao modelo tradicional, uma vez que não havia uma proposta clara de um novo modelo de ensino.

Esse movimento se constituiu, na região oeste do Paraná, como precursor nas discussões sobre o ensino da língua, graças à criação da Assoeste – Associação Educacional do Oeste do Paraná, no início da década de 1980, uma instituição voltada à melhoria da qualidade da educação da região. De acordo com Costa-Hübes (2008), o primeiro grande projeto da entidade, cujo objetivo era acompanhar a educação dos municípios da região, foi a criação do Projeto Memória, voltado a uma revisão crítica da história do Oeste do Paraná. Na sequência, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa iniciaram-se com cursos de atualização para professores dessa área e culminaram na publicação do livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi e composto por artigos que sistematizam essa nova proposta. De acordo com Athayde Júnior (2006), as discussões apresentadas no livro movimentaram não apenas o oeste do Paraná, mas atingiram também outras regiões do país.

Luzia de Fatima Paula (2004), com a retomada, em sua dissertação de Mestrado, da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir da proposta de João Wanderley Geraldi, relata como foi a realização desse evento de formação continuada que aconteceu no Oeste do Paraná e deu origem à coletânea *O texto na sala de aula*.

A coletânea foi formada tanto por artigos que já haviam sido publicados em revistas e cujos autores se propunham a discutir o tema proposto, o ensino de língua portuguesa, ou por artigos que circulavam mimeografados; todos eles eram do conhecimento de Geraldi e haviam sido escritos por seus colegas de trabalho. (PAULA, 2004, p. 73).

De acordo com Paula (2004), nesse projeto conhecido como “projeto Wanderley”, no final de 1984, havia 22 turmas de professores de Língua Portuguesa

de 5ª a 8ª séries do 1º grau (nomenclatura da época), que participavam de cursos ministrados por Geraldi:

Aos professores da região oeste do Paraná, o curso foi ministrado, no final de 1983, por: quatro professores do IEL/UNICAMP — Denise Braga, Raquel Salek Fiad, Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi — ; uma professora da FE/UNICAMP — Lilian Lopes Martin da Silva —; uma professora da rede estadual de ensino de Aracaju — Maria Nilma Goes da Fonseca, que coordenava os professores da capital sergipana —; uma professora da Universidade Federal do Paraná — Iara Benquerer Costa —; e também por professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus, do oeste do Paraná, cuja participação na equipe era uma das exigências da Secretaria de Educação daquele Estado. (PAULA, 2004, p. 73).

Não há dúvida de que esse movimento causou uma revisão dos conceitos em relação ao ensino da língua, bem como serviu de referência para projetos e documentos curriculares de todo o país. Muitos autores, cujo foco é o ensino de Língua Portuguesa, produziram livros ampliando essas discussões e muitos professores da Educação Básica tentaram aproximar sua prática às novas tendências do ensino. Novas propostas de trabalho, considerando as práticas discursivas de leitura, escrita e análise linguística, foram sugeridas para que se chegassem a melhores resultados com o desenvolvimento dessas práticas com os alunos da Educação Básica. No que se refere à leitura e à escrita, muitas foram as propostas e, em relação à Análise Linguística, a quantidade de sugestões e ampliação da discussão inicial foi bem menor, permanecendo ainda certas dúvidas em relação ao desenvolvimento dessa atividade em sala de aula.

Consoante com o objetivo desta pesquisa – desenvolver um trabalho com Análise Linguística focado especialmente na reescrita textual, a partir de um resgate teórico do tema –, buscamos alguns autores que conceituam e sugerem atividades da prática de Análise Linguística relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, optamos por uma investigação pautada em três perspectivas – produções acadêmicas, documentos curriculares oficiais e produções de professores da Educação Básica – por entendermos que os conceitos e orientações constantes de tais documentos influenciam, de uma forma ou de outra, a prática escolar no Ensino Fundamental.

### 2.3 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A primeira referência à expressão, indicando uma reflexão sobre a língua como prática de sala de aula não apenas em seus aspectos gramaticais, mas discursivos, estilísticos, funcionais foi de autoria de João Wanderley Geraldi. Em 1984, conforme indicação anterior, para subsidiar atividades em um projeto de formação de professores do Ensino Fundamental, foi publicado o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi, com o objetivo de repensar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nele, é apresentada uma proposta que articula as práticas de leitura, escrita e Análise Linguística.

No capítulo “Unidades básicas do ensino do Português”, o autor refere-se à Análise Linguística como apoio ao trabalho com as produções escritas dos alunos, possibilitando a reescrita dos textos, considerando o seguinte:

- a) a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção”. (GERALDI, 1984, p. 63).

Nessa sugestão inicial, Geraldi (1984) sistematiza um trabalho com Análise Linguística a partir do diagnóstico de desvios de escrita em textos dos alunos, sendo cada problema trabalhado em uma aula diferente para, em seguida, reescrever o texto resolvendo as questões identificadas. Espera, com essa prática, desenvolver no aluno um procedimento de revisão da própria escrita (autocorreção), com fundamentação

para fazê-lo, uma vez que houve a discussão anterior em relação ao problema identificado.

Em publicações posteriores, o autor amplia a sugestão de trabalho com Análise Linguística para a prática da leitura: “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer na produção de textos, quer na leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá.” (GERALDI, 1997, p. 189). Vincula, portanto, o trabalho de Análise Linguística às outras práticas discursivas, ou seja, aquela só acontece quando reflete sobre os aspectos linguístico-discursivos destas. Além disso, no mesmo livro, define com maior clareza a expressão.

Com a expressão “análise lingüística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Esse conceito de reflexão sobre a linguagem é ampliado, identificando tais atividades como epilingüísticas – reflexão sobre os recursos expressivos, aspectos estruturais e discursivos – ou metalingüísticas – definição de parâmetros sobre o sistema linguístico mais ou menos estáveis –, explicadas pelo autor ao se referir às ações do sujeito sobre a linguagem como um dos eixos do processo interlocutivo.

A referência a atividades epilingüísticas e metalingüísticas como integrantes da prática da Análise Linguística é recorrente em textos acadêmicos e oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa. Esses conceitos foram desenvolvidos, principalmente, por Franchi (1987) e por Geraldi (1997) como uma forma de aplicar ao ensino níveis ou graus de dificuldades e abstração de conhecimentos linguísticos. As etapas partiriam de atividades linguísticas, para epilingüísticas e metalingüísticas. As atividades linguísticas ocorrem em ambiente de interação social e se referem aos usos que fazemos da língua. Nas palavras de Franchi (1987),

Atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição

como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. (FRANCHI, 1987, p. 39-40).

Sendo assim, para o autor, a escola deve criar condições para que as crianças exercitem esse saber linguístico na interação com adultos e colegas, tornando-se um “espaço de rica interação social”. Entretanto, essas situações não podem ser reduzidas, na escola, a ações banais de linguagem; devem sim configurar um trabalho organizado com o objetivo de desenvolver recursos expressivos variados a serem utilizados em diferentes práticas sociais. Da mesma forma, Geraldi (1997) apresenta as atividades linguísticas como parte do processo de interação cotidiana, destacando que nestas não há uma interrupção da progressão do assunto para reflexão.

As atividades lingüísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As reflexões que aqui se fazem, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor, não demandam interromper a progressão do assunto de que se está tratando. [...] elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos. (GERALDI, 1997, p. 20).

O segundo nível apresentado por Franchi (1987) nesse processo de aplicação ao ensino de Língua Portuguesa refere-se às atividades epilingüísticas. Para ele, essa etapa prevê um trabalho que leve o aluno a praticar a diversidade dos fatos gramaticais da língua, ou seja, criar situações para que o aluno possa diversificar os recursos expressivos utilizados na fala e na escrita, operando sobre sua própria linguagem.

É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. (FRANCHI, 1987, p. 41).

Geraldi (1997) desenvolve esse conceito e caracteriza tais atividades como aquelas que suspendem o tratamento do tema com o objetivo de refletir sobre os recursos expressivos utilizados pelos interlocutores. São atividades que incidem em vários aspectos: estruturais, discursivos e sobre a própria organização do processo de interação.

Para Franchi (1987), só após esse processo de análise de fatos relevantes da língua é que é possível uma sistematização dessas construções linguísticas – a metalinguagem. Nas palavras do autor,

É somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 1987, p. 42).

Portanto, uma atividade metalinguística remete ao conhecimento sistemático e classificatório dos fatos da língua. Geraldi (1997) define tais atividades como aquelas em que a linguagem é vista como objeto, em que se constrói uma sistematização para falar sobre a língua.

Tanto a referência à Análise Linguística em publicações posteriores quanto a sua relação com as atividades definidas por Geraldi (1997) não apresentaram novidades em relação a essa compreensão, pelo menos no que se refere a explicações teóricas. É o que podemos verificar em alguns autores que se dedicaram a estudar a temática.

Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), no livro *Análise linguística afinal, a que se refere?*, apresentam, na abordagem de Análise Linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa, propostas de Análise Linguística vindas da academia com o objetivo de esclarecer “a própria expressão (Análise Linguística), em particular sobre o contexto de seu surgimento na literatura especializada.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 34).

Utilizando comentários e citações de definições de autores que se referem ao termo, o livro apresenta a evolução do conceito, desde o surgimento (em 1984) até a primeira década do século XXI.

Se, em 1984, o foco era a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais – narrativas, descritivas, dissertativas, normativas e de correspondência (GERALDI, 1984) –, nos anos 90, esse foco passa a ser categorias do texto e/ou do discurso (GERALDI, 1993), para chegar à primeira década do século XXI apontando para categorias oriundas das teorias de gênero. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 34).

Esse retrospecto demonstra que, mesmo sendo apresentadas novas teorias para o ensino de Língua Portuguesa, o conceito de Análise Linguística manteve-se

vinculado às outras práticas discursivas (leitura, oralidade e escrita) e adequado às variadas linhas teóricas.

Após apresentar essa retomada, as autoras concluem que, para a efetivação dessa prática na Educação Básica, há alguns requisitos básicos a serem observados.

Para fazermos *análise linguística* no Ensino Fundamental e Médio, temos como pontos básicos: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados lingüísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalingüísticas [...]. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 64, grifo das autoras).

Esses mesmos elementos essenciais para o trabalho são destacados por Mendonça (2006), no capítulo *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*, que define Análise Linguística, numa perspectiva sociointeracionista de língua, como constituinte de um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos. Surge como uma proposta “que teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Para diferenciar o ensino da gramática e a proposta de Análise Linguística, a autora apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Diferenciação entre ensino de gramática e prática de Análise Linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalingüísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais, como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

O quadro sistematiza as diferenças entre um ensino voltado para a memorização de regras e normas gramaticais e a prática da Análise Linguística, destacando a segunda proposta como parte das práticas de letramento escolar, uma vez que ultrapassa a compreensão apenas da estrutura da língua. A possibilidade de trabalho apresentada propõe uma reflexão explícita e sistemática que vai além da dimensão gramatical – embora não a exclua –, envolvendo aspectos textuais, discursivos e normativos, que possam contribuir para o aprimoramento tanto das atividades de leitura (ou escuta) e produção de textos quanto da análise e sistematização de fenômenos lingüísticos.

A autora afirma ainda que o Ensino Fundamental deve articular as atividades de Análise Linguística às de leitura e escrita, evitando sistematização de nomenclatura. Já no Ensino Médio, além de ampliar essas habilidades, os alunos devem dominar a nomenclatura:

Se o EFI deve se voltar essencialmente para a apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, esse trabalho é ampliado no EFII, com acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados. O EM, por sua vez, continua essa abordagem, mas o aluno deve, além de permanecer desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados. Negar aos alunos esse conhecimento é um equívoco por várias razões. (MENDONÇA, 2006, p. 218).

Outra autora pesquisada que realizou um estudo específico sobre o assunto é Wachowicz (2012), em *Análise lingüística nos gêneros textuais*. Nesse livro, dentre outras abordagens, a autora apresenta uma definição de Análise Linguística

destacando os elementos que não a compõem isoladamente, mas que só constituem essa prática quando se complementam:

Logo, na régua baixa, análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor de língua é um lingüista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas. (WACHOWICZ, 2012, p. 14).

Dessa forma, a autora demonstra que a Análise Linguística se constitui pela articulação dos elementos não linguísticos aos diversos fenômenos linguísticos presentes nos textos, destacando que o trabalho com Análise Linguística não se baseia em aspectos fragmentados e sim na análise da linguagem, observando todos esses aspectos.

Enfim, dentre os autores pesquisados, há uma proximidade nas definições de Análise Linguística apresentadas: prática discursiva, que envolve atividades de língua em uso, recursos expressivos observados em textos lidos e produções escritas pelos alunos, num processo de interação verbal, sob a perspectiva de teorias linguísticas modernas, objetivando ampliar a competência de escrita e leitura dos alunos. Uma compreensão muito próxima à apresentada pelos pesquisadores vinculados à academia pode ser verificada, com pequenas variações de abordagem, nos documentos oficiais, conforme observamos a seguir.

## 2.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais servem como diretrizes concebidas pelo governo utilizadas como base para a construção de currículos, demonstrando o que deve ser ensinado nas diferentes disciplinas. Interferem, portanto, diretamente na prática pedagógica da Educação Básica. No caso do ensino de Língua Portuguesa, optamos por analisar documentos curriculares que propõem uma abordagem da prática discutida neste trabalho, organizados pelo governo federal e estadual,

respectivamente: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais.

#### 2.4.1 Documento orientador nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são o principal documento orientador, em esfera nacional, que norteia o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Encontra-se em discussão também o documento preliminar de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNC), que se configurará num documento normativo, cujo objetivo é “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo **da Educação Básica**, compreendida pela **Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio** [...]” (BRASIL, 2015, p. 8, grifos do documento), e constitui-se num referencial mínimo de garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes para nortear os currículos dos estados e municípios. O documento, elaborado pela Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação, com assessoria de 116 especialistas (professores de universidades), encontra-se em discussão e deveria ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em junho de 2016. No entanto, o processo permanece em discussão e, ainda que houvesse uma nova previsão de conclusão até novembro de 2016, a Secretaria de Educação Básica do MEC prefere não especificar uma data, uma vez que a segunda versão do documento ainda está sendo debatida. Embora esse documento apresente caráter normativo, enquanto os PCN são apenas documentos orientadores (não têm força de norma), este estudo observará o previsto nos Parâmetros, uma vez que, em virtude da previsão de aprovação pelo CNE, não haverá tempo para que se proceda à análise do documento da BNC.

De acordo com as considerações preliminares do livro 01 (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais), o documento constitui “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país.” (BRASIL, 1997, p. 13). Tem como função orientar e socializar discussões, especialmente, oferecendo subsídios aos técnicos e professores que se encontram em locais mais isolados, com menos acesso às novas produções sobre ensino. Os PCN não se consideram um

documento homogêneo e impositivo, apenas uma proposição aberta que respeita as diversidades locais e regionais.

Em relação à reflexão sobre a linguagem, o caderno referente ao ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, com base na concepção de linguagem que o documento adota, destaca que

Tomando-se a linguagem como atividade **discursiva**, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades **discursivas**: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência **discursiva**. (BRASIL, 1998, p. 27, grifos nossos).

Há um destaque, na passagem anterior, ao aspecto discursivo da linguagem e, embora o documento não amplie o conceito de gramática adotado, a uma concepção de gramática implícita ou de uso, chamada por alguns autores de internalizada (LUFT, 1985). Essa concepção é associada a atividades linguísticas, não apresentadas nas orientações posteriores para a composição do trabalho da Análise Linguística (atividades epilinguísticas e metalinguísticas).

Na sequência, o documento orienta que, para garantir essa ampliação, o trabalho sistemático com a matéria gramatical não é suficiente. Atividades de natureza reflexiva (ou de Análise Linguística) são mais apropriadas, uma vez que tornam possível a reflexão sobre os recursos expressivos da língua e suas relações com as condições de produção e especificidades do gênero. Sugere tomar o texto produzido pelo aluno como objeto de reflexão (para “procedimento de planejamento, de elaboração e de refacção de textos”). (BRASIL, 1998, p. 28).

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento

sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28).

A orientação anterior, embora apresente os termos epilinguísticos e metalinguísticos explicitados em nota de rodapé, permite uma interpretação corrente (e equivocada), nas primeiras discussões sobre variedade linguística entre professores da Educação Básica, de que os alunos percebam apenas como se constrói a fala de sua comunidade e não ampliem esse conhecimento por meio de outras práticas linguísticas.

Sobre a reflexão gramatical na prática pedagógica, a orientação prevê uma articulação entre o ensino gramatical e as práticas de linguagem.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 28).

Novamente, o destaque está para a organização dos conteúdos a partir das necessidades apresentadas pelos alunos em suas práticas discursivas e não baseada na tradição gramatical.

Em relação aos objetivos de ensino, a fim de possibilitar ao aluno “o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 49), estabelece expectativas de aprendizagem para o processo de ensino da Análise Linguística.

No processo de análise lingüística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52).

Essas expectativas destacam a possibilidade de reflexão sobre os recursos (discursivos, textuais e linguísticos) necessários para a compreensão e escrita de textos, podendo mobilizar conceitos e categorias da língua. Para isso, elas esperam

que os alunos apropriem-se de “instrumentos de natureza procedimental [epilinguagem] e conceitual [metalinguagem]” (BRASIL, 1998, p. 52), além de atitudinais (evitar o preconceito linguístico).

Quando trata dos conteúdos relativos às práticas de linguagem, em relação à Análise Linguística, os PCN referem-se a conteúdos projetados a partir do trabalho com textos, cujas atividades são variadas e contemplam diferentes níveis de elaboração linguística. Apresentaremos a seguir, dividida em tópicos, a transcrição de como os Parâmetros organizam esses conteúdos para a prática aqui discutida.

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:
  - \* reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
  - \* levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
  - \* análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
  - \* reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.). (BRASIL, 1998, p. 59).

O primeiro tópico, que trata das características dos diferentes gêneros, não aponta especificidades da Análise Linguística para esse trabalho, ele é apresentado de forma bem abrangente: reconhecer as características do gênero quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo. Na sequência, o documento assim expõe:

- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, no que diz respeito:
  - \* aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
  - \* às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
  - \* -à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
  - \* aos diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no

sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

- Comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:

- \* sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;

- \* sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc.);

- \* predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica;

- \* emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;

- \* casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;

- \* predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação. (BRASIL, 1998, p. 60-61).

O segundo e o terceiro tópicos abordam a percepção e a comparação de alguns fenômenos lingüísticos que constituem a língua em uso, observando, portanto, as variações lingüísticas. Quando se trata de língua em uso, é muito difícil abarcar todas as possibilidades de conteúdos a serem trabalhados, de forma que as sugestões elencadas dificilmente darão conta de todas as comparações possíveis, uma vez que, ao se partir das necessidades apresentadas pelos alunos (conforme citação anterior – p. 28 do documento), é possível que outras questões surjam como conteúdos vinculados a esse processo. O quarto tópico propõe a:

- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:

- \* expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam;

- \* integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações; reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase;

- \* expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na seqüência discursiva);

- \* utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o

ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico “se” ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores;

\* redução do texto (omissões, apagamentos, elipses) seja como marca de estilo, seja para diminuir redundâncias ou para evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido. (BRASIL, 1998, p. 61-62).

Esse tópico trata da ampliação de recursos expressivos por meio da realização de operações sintáticas e, da forma como é apresentado, aponta para uma possível abordagem mais estruturalista do que discursiva. O tópico seguinte é assim apresentado:

- Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:
  - \* escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
  - \* escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
  - \* capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura;
  - \* emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
  - \* elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário. (BRASIL, 1998, p. 62-63).

No quinto tópico, ao sugerir o trabalho com ampliação do repertório lexical, há também a possibilidade de se direcionar para uma abordagem da língua como sistema, por meio de exercícios apenas estruturalistas. Na sequência, aparece a seguinte descrição de conteúdos:

- Descrição de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:
  - \* em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
  - \* no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);

\* no significado prototípico dessas classes. (BRASIL, 1998, p. 63).

Nesse tópico, embora o enunciado trate da questão de maneira descritiva, uma leitura apenas da especificação dos conteúdos pode levar a um trabalho isolado com categorias gramaticais (formação de palavras, sujeito, predicado). Finalmente, os tópicos seguintes encaminham os conteúdos de pontuação e ortografia.

- Utilização da intuição sobre unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.
- Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica. (BRASIL, 1998, p. 63).

Ao tratar da pontuação, destaca apenas o processo intuitivo. Da mesma forma que com a ortografia, acreditamos que o trabalho com a pontuação não pode ser apenas intuitivo, exige um planejamento e um trabalho sistemático direcionado ao ensino. No último tópico, sem desdobramentos, o documento apresenta o conteúdo da ortografia e da acentuação, apenas a partir das regularidades. No caso da ortografia, considera que apenas as regularidades exigem atenção do professor. Além disso, o substantivo “Utilização” não garante um trabalho sistemático que leve o aluno à reflexão.

Explicitados os conteúdos, o documento apresenta os procedimentos metodológicos, destacando novamente que as atividades de Análise Linguística referem-se tanto a atividades epilingüísticas<sup>9</sup> como a atividades metalingüísticas<sup>10</sup> e objetivam explicar os fenômenos lingüísticos próprios das práticas discursivas. Destaca, portanto, que a Análise Linguística, nessa perspectiva, não é apenas “uma nova denominação para o ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78) e sim uma prática articulada à leitura e à produção escrita, que deve seguir procedimentos metodológicos específicos.

Ao organizar atividades de análise lingüística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino:

- isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve

---

<sup>9</sup> Atividades voltadas para a reflexão sobre a língua e suas propriedades. (BRASIL, 1998, p. 78).

<sup>10</sup> Atividades de observação, descrição e categorização. (BRASIL, 1998, p. 78).

centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;

- construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p. 79).

Quanto ao encaminhamento metodológico da prática em questão, há destaque para alguns procedimentos fundamentais: isolamento do fato linguístico a ser estudado, construção do *corpus* com regularidades, análise do *corpus*, organização e registro das conclusões dos alunos, apresentação da metalinguagem, exercitação e reinvestimento dos conteúdos exercitados. Nesse caso, a sugestão parece fornecer um percurso sistematizado para o encaminhamento das atividades, no entanto, ainda percebemos alguns problemas. Sugere, como primeiro passo, selecionar o fato linguístico a partir do que o aluno já sabe, contrastando com a sugestão anterior que é partir das “necessidades apresentadas pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 28) nas diferentes práticas discursivas, embora na sequência esclareça que o objetivo do ensino é ampliar o domínio linguístico dos alunos. As etapas são perfeitamente executáveis com alguns conteúdos, como ortografia (no caso das regularidades), por exemplo, entretanto se tornam menos funcionais em casos mais complexos ou que nem sempre mantêm a regularidade. Além disso, as orientações metodológicas podem não ser facilmente compreendidas por professores da Educação Básica que não apresentem um perfil de pesquisador e talvez não dominem as nomenclaturas utilizadas e nem a aplicação delas em sala de aula. Outro problema observado que torna a orientação menos clara é que os substantivos que indicam as ações de cada

etapa ora estão voltados a ações que serão executadas pelo professor ora pelos alunos, sem deixar claro o que um ou outro deve cumprir<sup>11</sup>.

Quando trata do trabalho de refacção de textos vinculada à Análise Linguística, o documento destaca que o estudo de tópicos de gramática não é garantia de apropriação desses conhecimentos em textos, em uma perspectiva discursiva. No entanto, quando comenta sobre o encaminhamento, destaca como possibilidade partir do texto produzido pelos alunos para trabalhar aspectos estruturais e gramaticais dos diferentes tipos de texto, a fim de instrumentalizá-los para o domínio da escrita. Referimo-nos ao trecho a seguir, que desconsidera os aspectos discursivos, além de tomar como referência para análise os tipos de texto.

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características **estruturais** dos diversos tipos textuais como também os aspectos **gramaticais** que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, p. 80, grifos nossos).

Como procedimento para encaminhar a tarefa de revisão dos textos, são apresentadas algumas sugestões e, em seguida, alguns cuidados a serem observados.

Os procedimentos a seguir sugerem encaminhamentos possíveis para a tarefa.

- Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.
- Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.
- Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.
- Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de

---

<sup>11</sup> Supomos que “construção de um *corpus*”, “análise do *corpus*”, “organização e registro das conclusões” e “apresentação da metalinguagem” sejam ações direcionadas ao professor, já “diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado”, “exercitação sobre os conteúdos estudados”, “reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas” seriam realizações atribuídas aos alunos.

critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.

• Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas. Nas atividades de refacção de textos, alguns cuidados são fundamentais:

- a atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos;
- se os objetivos da refacção não envolverem conteúdos ligados a aspectos ortográficos ou morfossintáticos, por exemplo, apresentar, corrigida, a versão para o trabalho, para facilitar a concentração dos alunos nos temas propostos;
- se os objetivos da refacção envolverem conteúdos com os quais os alunos tenham pouca familiaridade, assinalar no texto escolhido as passagens problemáticas. Assim, os alunos, livres da tarefa de localizar as impropriedades, podem dedicar-se mais intensamente a pensar sobre alternativas para sua reformulação;
- se a refacção pretende explorar aspectos morfossintáticos, o professor pode, em lugar de apresentar um texto completo, seleccionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade o assunto;
- quando os alunos já tiverem realizado bom número de práticas de refacção coletiva, o professor pode, gradativamente, ampliar o grau de complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-se para a autocorreção;
- ao encaminhar as atividades de refacção, o professor pode usar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, também como forma de organizar atividades em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas. (BRASIL,1998, p. 80-81).

Nas sugestões de refacção e nos cuidados a serem tomados pelo docente no encaminhamento das atividades, consideramos sugestões importantes a seleção de um problema por vez para ser trabalhado em reescrita coletiva, explicações e atividades focadas no problema. Também concordamos com a orientação de que, ao analisar o texto com o aluno, devemos corrigir os problemas que não serão focados no momento. Entretanto, faltam, nessas sugestões, momentos de revisão individual pelo aluno do próprio texto, o que poderia contribuir para criar uma postura de revisão da sua escrita. Outro elemento que fica sugerido nesse trecho é a eventualidade em que os textos serão produzidos para circulação (“algum projeto que implique sua circulação”), colocando a maioria das produções na categoria de redações feitas para o professor corrigir.

O tratamento didático de alguns conteúdos aparece na sequência com orientação específica: variação linguística, léxico e ortografia. Ao tratar da variação

linguística, o texto destaca que a escola deve ter o cuidado de não permitir que, em seu espaço, se reproduza a discriminação linguística. Para tanto, não deve tratar como desvios ou incorreções as variedades linguísticas mais distantes de padrões estabelecidos pela gramática tradicional ou de formas diversas das fixadas para a escrita. Essa prática de não tratar como desvios ou incorreções torna-se muito complexa no contexto escolar. Quando se diz que há um “problema” ou que “será resolvido”, aquilo que o aluno produziu é considerado um desvio ou uma incorreção ou até um erro para aquela situação de produção. Concordamos que deva haver o cuidado em evitar o preconceito linguístico, inclusive mostrando ao aluno que, na fala, por exemplo, uma forma estigmatizada que é comum em sua comunidade, às vezes, passou pelo mesmo processo fonológico que outra considerada de prestígio. No entanto, na fala e, principalmente, na escrita, ocorrem adequações/inadequações de acordo com o contexto de produção/circulação. Sobre o léxico, o documento destaca a importância de verificar a palavra não como unidade isolada de significado, mas como índice para construção do sentido. Sugere, nesse sentido, estratégias de manipulação e processamento de atividade para orientar o aluno na construção de relações lexicais. Embora afirme, ao final das proposições, que esses procedimentos precisam ser incorporados à produção textual, elas consistem em exercícios mais voltados à leitura e, em alguns casos, apenas à estrutura da língua. Para a ortografia, a orientação destaca um trabalho que leve o aluno à descoberta das convenções ortográficas e do funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua, por meio de “um trabalho regular e freqüente, articulado à seleção lexical imposta pelo universo temático dos textos selecionados.” (BRASIL, 1998, p. 85). Compreende que o trabalho com as regularidade e irregularidades da língua deva ocorrer paralelamente, contudo, a construção das regularidades merece maior atenção, já que não se aprende a escrever as palavras uma a uma.

Embora só tenhamos focalizado o item da Análise Linguística, algumas constatações em relação a esse documento de orientação para professores dos anos finais do Ensino Fundamental merecem destaque. A primeira diz respeito ao fato de que o documento não adota uma linha teórica, apresenta orientações filiadas a diferentes correntes teóricas de estudos da linguagem que nem sempre convergem. A segunda constatação é que as orientações apresentam uma linguagem altamente técnica, pressupondo conhecimentos dos interlocutores – professores dos anos finais do Ensino Fundamental – sobre várias áreas de estudos da linguagem. Muitos

professores, em especial os que tiveram a formação acadêmica há muitos anos, não estão familiarizados com certas orientações que requerem um conhecimento teórico muito acima do que normalmente o professor da Educação Básica domina. A terceira constatação é que, apesar da apresentação de afirmações inovadoras, os encaminhamentos revelam-se, muitas vezes, infrutuosos para orientar uma ação prática ao professor ou, em alguns casos, possibilitam uma interpretação das atividades realizadas de forma isolada e fragmentada, característica de um ensino estruturalista. Observada a forma de encaminhamento dos conteúdos relativos à prática aqui abordada nos PCN – documento oficial nacional –, discutimos, na sequência, como o principal documento orientador para os anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de educação do Paraná – as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – apresentam os conteúdos e encaminhamentos para a Análise Linguística.

#### 2.4.2 Documentos orientadores para a rede pública estadual do Paraná (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>12</sup>)

No estado do Paraná, os principais documentos orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, na esfera pública de ensino (rede estadual), para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, são as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (CEA)<sup>13</sup>.

Nesses documentos, as orientações também referem-se à prática de Análise Linguística (como prática didática) vinculada às práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita, ela é assim definida no documento:

A análise linguística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, faz parte do letramento escolar, visto que possibilita “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). (PARANÁ, 2008, p. 27).

---

<sup>12</sup> As Diretrizes Curriculares Estaduais apresentam um documento único para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Apenas na divisão dos conteúdos, o Ensino Médio consta em tabela própria, da mesma forma que cada ano do Ensino Fundamental.

<sup>13</sup> A base utilizada para a análise aqui proposta são as DCE, já que os CEA utilizam essas diretrizes como referência.

Não há uma especificação, na relação de conteúdos por série/ano, dos referentes à Análise Linguística, sem explicitar que conteúdos caberiam a essa prática didática quando vinculada às outras práticas. Ainda que alguns desses conteúdos estejam relacionados na abordagem de leitura, oralidade e escrita, não está claro, nessa divisão, quais se referem ao trabalho de Análise Linguística e como fazer sua abordagem.

As DCE, enquanto documento norteador, após uma definição dos tipos de currículos, identificam-se como um currículo configurador da prática, "produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar". (PARANÁ, 2008, p. 19).

Especificamente, ao tratar da disciplina de Língua Portuguesa, as DCE criticam o ensino pautado em norma gramatical e na historiografia literária, assumem a concepção interacionista da linguagem, baseada nas reflexões do Círculo de Bakhtin, e adotam como conteúdos básicos os gêneros discursivos.

A proposta não prevê o abandono do conhecimento gramatical nem impede que as regras sejam apresentadas para os alunos, contudo esclarece que há uma diferença entre regras de gramática e ensino de classificação e nomenclatura. O trabalho que considera adequado é baseado em atividades metalinguísticas e epilinguísticas.

O estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem. (PARANÁ, 2008, p. 54).

Quanto à Análise Linguística, as diretrizes apresentam essa prática tanto na fundamentação quanto nos encaminhamentos metodológicos. No capítulo de fundamentação teórico-metodológica, ela é resumida como uma referência aos "estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos." (PARANÁ, 2008, p. 60).

Em seguida, o documento recupera a origem do termo (tendo como referência a publicação de Geraldi) e apresenta a prática como uma nova postura em relação ao trabalho com os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, especialmente em relação ao ensino de gramática. Destaca que os alunos assimilam princípios de

linguagem em suas atividades diárias de interação e utilizam esse conhecimento prático na observação da adequação dos elementos linguísticos em seus discursos.

O trabalho de Análise Linguística, portanto, deve superar o aspecto fragmentado de análise de palavra e frase e focar na observação e análise da língua em uso, num trabalho ancorado no texto. “Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.” (PARANÁ, 2008, p. 60).

A Análise Linguística é vista como reflexão linguística, voltada para

[...] a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Não está excluído, nessa orientação, o ensino de nomenclatura gramatical, mas há destaque para que as regras e definições devam ocorrer “somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto”, como resultado de uma reflexão, não de utilização do texto como pretexto para estudar nomenclatura gramatical. (PARANÁ, 2008, p. 61).

Nas orientações metodológicas, o documento apresenta a Análise Linguística como prática didática complementar às outras práticas discursivas, como uma reflexão sobre a língua e propõe alguns encaminhamentos. Com essa prática, é possível realizar atividades de reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados e os efeitos de sentido que eles produzem nos textos.

Apresenta uma diferenciação, com base nos estudos de Travaglia (2000), das concepções de gramática relacionadas às práticas pedagógicas: Gramática normativa (fatos e regras que regem a língua culta, mais voltada para a escrita); Gramática descritiva (descrição de variedades linguísticas a partir do uso, mais voltada para a oralidade); Gramática internalizada (mecanismo – conjunto de regras – dominado pelo falante); Gramática reflexiva (atividades de observação e reflexão da língua, preocupação com o processo, atividades epilinguísticas). (PARANÁ, 2008).

Relacionando às definições anteriores, orienta que, no trabalho de Análise Linguística, deve-se considerar não apenas a gramática normativa, mas também as outras gramáticas (descritiva, internalizada e, principalmente, a reflexiva). Para tanto,

o trabalho do professor envolve o encaminhamento para que o aluno compreenda as semelhanças e diferenças entre os textos orais e escritos (contextos de uso e situação de interação); os múltiplos usos e funções da língua; as possíveis construções e ligações no interior do texto; “a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua.” (PARANÁ, 2008, p. 78).

Como a Análise Linguística é definida como prática didática que perpassa as práticas discursivas (leitura, oralidade e escrita), as diretrizes propõem um encaminhamento para cada uma dessas práticas, a partir da seleção de um gênero discursivo (conteúdo básico), após discussão do conteúdo temático e contexto de produção/circulação.

**Oralidade:**

- as variedades linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo;
- os procedimentos e as marcas linguísticas típicas da conversação (como a repetição, o uso das gírias, a entonação), entre outros;
- as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal;
- os conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e coerência do texto, uma vez que tais conectivos são marcadores orais e, portanto, devem ser utilizados conforme o grau de formalidade/informalidade do gênero, etc. (PARANÁ, 2008, p. 78-79).

Na oralidade, o destaque é dado para os diferentes registros e recursos utilizados em cada um deles, de forma a adequá-lo ao grau de formalidade característico do gênero discursivo. Para a Análise Linguística associada à leitura, na maioria dos encaminhamentos, há um direcionamento para a prática, apenas em relação ao léxico que não houve um direcionamento para o tipo de trabalho. Além disso, consideramos ainda que há outras possibilidades de abordagem que não estão contempladas (coesão referencial, por exemplo).

**Leitura:**

- as particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
- a repetição de palavras (que alguns gêneros permitem) e o efeito produzido;
- o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento (efeitos de humor, ironia, ambiguidade, exagero, expressividade, etc);
- léxico;

- progressão referencial no texto;
- os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto. (PARANÁ, 2008, p. 79).

Levando em conta a perspectiva adotada pelo documento, orienta que as atividades relacionadas à leitura não sejam apenas de identificação e de classificação, mas de compreensão e observação desses recursos na construção de sentido do texto, proporcionando uma atividade de reflexão sobre a língua, “numa dimensão dialógica da linguagem.” (PARANÁ, 2008, p. 79).

#### **Escrita:**

Por meio do texto dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou de partes do texto, o professor pode selecionar atividades que reflitam e analisam os aspectos:

- discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);
- textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação);
- estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos);
- normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...);

Ainda nas atividades de **leitura e escrita**, ao que se refere à análise linguística, partindo das sugestões de Antunes (2007, p. 134), ressaltam-se algumas propostas que focalizam o texto como parte da atividade discursiva, tais como análise:

- dos recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc.;
- da pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto;
- do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto;
- do valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo;
- do efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.);
- da associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas;
- dos procedimentos de concordância verbal e nominal;
- da função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto. (PARANÁ, 2008, p. 79-80, grifos do documento).

O professor deve proporcionar ao aluno a reflexão sobre o próprio texto, a partir de planejamento e desenvolvimento de atividades “de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de

diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar.” (PARANÁ, 2008, p. 80).

Consideramos que esses encaminhamentos, embora não esgotem o trabalho com Análise Linguística, apresentam-se de forma mais clara e compreensível para o professor da Educação Básica do que as orientações constantes dos PCN.

No capítulo destinado à avaliação, as diretrizes destacam que esta seja realizada no texto (oral ou escrito), observando aspectos gramaticais, textuais e discursivos, de forma reflexiva e contextualizada.

Dessa forma, o professor poderá avaliar, por exemplo, o uso da linguagem formal e informal, a ampliação lexical, a percepção dos efeitos de sentidos causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos, as relações estabelecidas pelo uso de operadores argumentativos e modalizadores, bem como as relações semânticas entre as partes do texto (causa, tempo, comparação, etc.). (PARANÁ, 2008, p. 82).

A partir da compreensão dos mecanismos citados, os alunos poderão incluí-los em outras operações linguísticas, bem como na revisão do próprio texto, num processo de avaliação contínua.

Para finalizar a questão, o documento destaca que esse trabalho só acontecerá de maneira eficiente se o professor for competente (boa formação inicial e continuada para articular teoria e prática, estudo e reflexão), comprometido com uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, respeitando as diferenças.

Na tabela que compõe o anexo das diretrizes e apresenta o detalhamento dos conteúdos, a abordagem metodológica e a avaliação das práticas discursivas, por série/ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a Análise Linguística aparece apenas citada na orientação geral<sup>14</sup>, correspondente à explicação dos conteúdos básicos: gêneros discursivos. No detalhamento dos conteúdos, aparecem apenas as práticas de Leitura, Oralidade e Escrita.

Consideramos que, apesar de a abordagem sobre a Análise Linguística estar mais bem fundamentada que no documento nacional e sem muitos problemas para a compreensão do professor da Educação Básica, há ainda algumas questões que merecem um trabalho sistemático e reflexivo e ficaram excluídas ou tratadas de forma

---

<sup>14</sup> “Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação.” (PARANÁ, 2008, p. 91).

superficial. Percebemos também que nas tabelas, embora alguns conteúdos apareçam na abordagem teórico-metodológica e na avaliação, não há a explicitação do que seja um encaminhamento de Análise Linguística. Concordamos que, para que o trabalho se efetive, essa prática não deve estar desvinculada das outras, no entanto permanece uma incógnita sobre o que exatamente compõe o trabalho de Análise Linguística. As tabelas de conteúdos e encaminhamentos sistematizam toda a organização prevista nas Diretrizes, portanto, tornam mais prático o trabalho de planejamento. Para um professor que já leu as Diretrizes, é mais fácil, no cotidiano de seu trabalho, recorrer à tabela para embasar seu planejamento anual em vez de ler o documento inteiro a cada vez que formula ou reformula seu plano de trabalho. Uma leitura descontextualizada dos conteúdos e encaminhamentos poderá confirmar um trabalho que ainda não corresponde ao que se espera da prática em questão. A partir de artigos produzidos por professores da Educação Básica, o tópico seguinte aborda a perspectiva apresentada por eles em relação à prática de Análise Linguística.

## 2.5 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em relação a produções acadêmico-científicas ou mesmo de cunho pedagógico elaboradas por professores da Educação Básica sobre o assunto em questão, não foram localizados livros escritos por tais professores. A maioria dos livros que tratam do assunto questionam a prática dos professores e/ou foram escritos para os professores da Educação Básica, com o objetivo de orientar a prática pedagógica.

Em relação a artigos sobre o tema, publicados em revistas científicas, não foram localizadas publicações de professores da Educação Básica sobre o tema. Nesse levantamento, observou-se a ocorrência da referência em relação à autoria do artigo, ou seja, se havia a denominação de professor da Educação Básica. Isso não exclui a possibilidade de que professores da Educação Básica, vinculados a programas de Pós-graduação, tenham artigos publicados sobre o assunto, entretanto, a referência está associada à condição de aluno do programa e não à função que é exercida na Educação Básica.

No Paraná, encontram-se produções vinculadas ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que, embora não estejam publicadas em

revistas científicas, constituem resultados de estudos de professores da Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da rede pública estadual, com orientação de professores de universidades públicas.

O programa foi lançado em 2006 com o objetivo de constituir-se como uma proposta de formação continuada que aliasse a pesquisa à prática docente e que não fosse, como normalmente são configuradas as formações de professores, aligeirada e fragmentada. Pensou-se em uma proposta que unisse a Educação Básica e seu contexto prático e o Ensino Superior, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação – SEED (criadora do Programa) e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior - IES<sup>15</sup>.

De acordo com o documento-síntese do programa,

Essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (PARANÁ, 2014, p. 5).

O programa, em relação à formação destinada ao docente, tem duração de dois anos: no primeiro, o professor afasta-se totalmente das atividades de sala para desenvolver a pesquisa; no segundo, ele se afasta 25% das atividades de sala. Nesse período, o professor desenvolve atividades inseridas em três eixos: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, conforme ilustrado a seguir.

### Figura 1: Plano Integrado de Formação Continuada

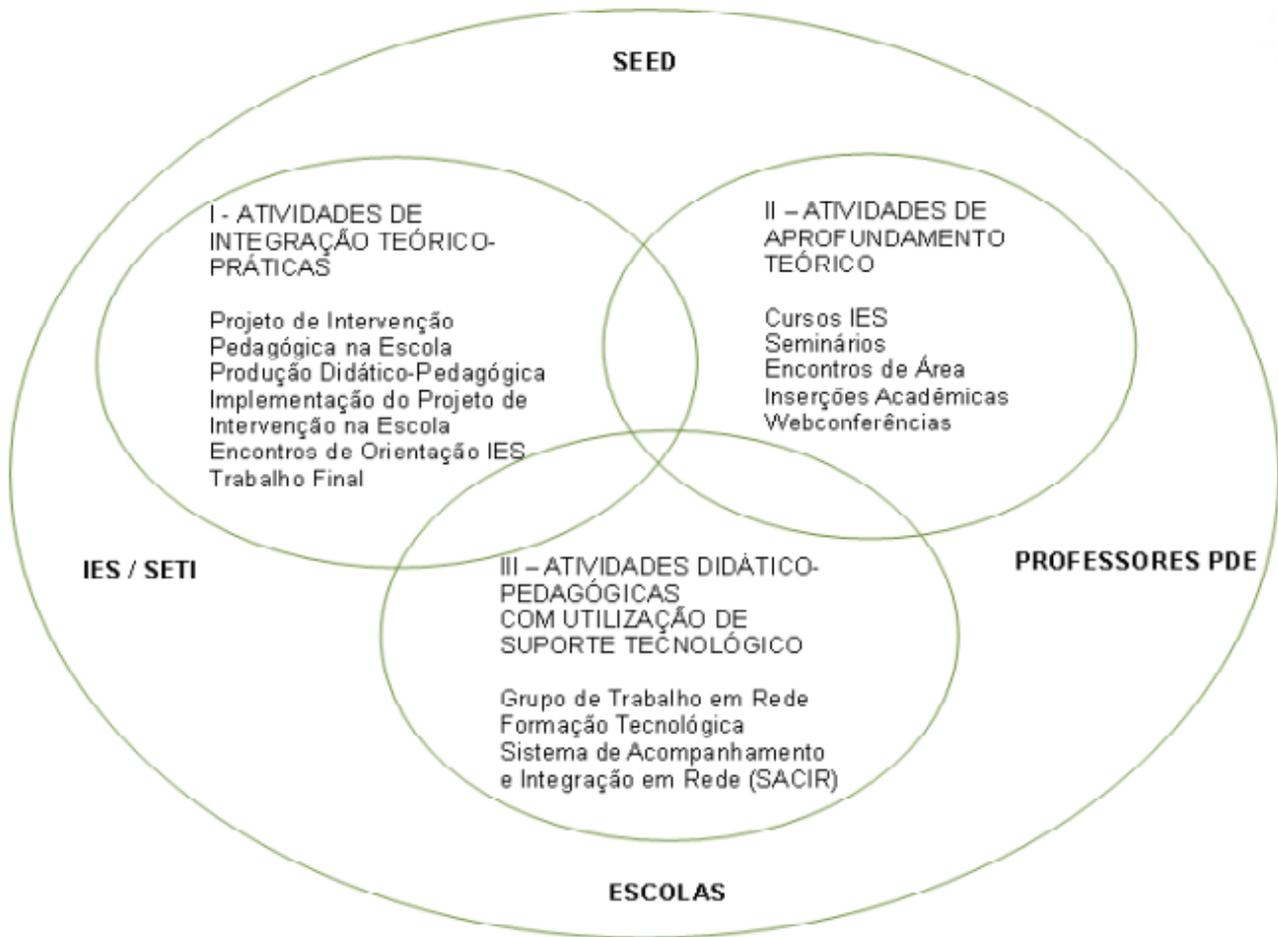
---

<sup>15</sup> Atualmente, de acordo com dados retirados do site oficial da SEED, são parceiras do Programa as seguintes IES: **Embap** - Escola de Música e Belas Artes do Paraná; **Fafipa** - Fundação de Apoio à Fafipa; **Fafipar** - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá; **Faviuv** - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória; **FAP** - Faculdade de Artes do Paraná; **Fecilcam** - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão **UEL** - Universidade Estadual de Londrina; **UEM** - Universidade Estadual de Maringá; **Uenp** - Universidade Estadual do Norte do Paraná; **UEPG** - Universidade Estadual de Ponta Grossa; **UFPR** - Universidade Federal do Paraná; **Unicentro** - Universidade Estadual do Centro-Oeste; **Unioeste** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; **UTFPR** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Disponível

em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=452>> Acesso em: 10 out 2015.



Fonte: Paraná (2014, p. 10).

Dentre as atividades desenvolvidas no decorrer desses dois anos, destacam-se a produção do trabalho final (artigo científico) e a produção didático-pedagógica implementada na escola. Embora essas produções sejam elaboradas sob orientação do professor da Universidade (portanto, apresentam também um viés acadêmico), serão consideradas, para esta análise, como produções dos professores da Educação Básica.

Em pesquisa realizada no site do programa, onde estão disponibilizadas as produções didático-pedagógicas e o trabalho final, desde a primeira edição do PDE (2007), encontram-se diversos textos elaborados por professores em que há alguma referência à Análise Linguística. Na página de acesso às produções PDE<sup>16</sup>, é possível

<sup>16</sup> <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>. Acesso em: 10 out 2015.

consultar os trabalhos por ano ou por palavras-chave e estão disponíveis os artigos e materiais produzidos por professores que ingressaram no programa entre 2007 e 2012. Não foram analisadas as publicações após esse ano, já que o artigo representa a produção final da formação, após os dois anos de atividades – os professores que ingressaram no programa em 2013 apresentaram as produções finais em 2015 – e, até o momento da consulta, estas não apareciam disponibilizadas. Para integrar este estudo, foram selecionados treze artigos e produções didático-pedagógicas, uma vez que identificamos nestes a Análise Linguística como foco do trabalho.

Em todos os artigos selecionados, ainda que apresentem pequenas variações nas formas de abordagem, é adotada a concepção interacionista da linguagem, fundamentada nos estudos bakhtinianos.

A definição de Análise Linguística é a mesma constante das Diretrizes Curriculares Estaduais e dos autores conceituados no meio acadêmico que discutem o assunto (GERALDI, 1984, 1997; MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2009 e outros) e a opção, também em consonância com as diretrizes, é pelo desenvolvimento dessa prática aplicada a gêneros discursivos.

No quadro a seguir, foram selecionadas, de cada artigo com o respectivo autor, algumas citações, representativas do que esses professores compreendem por Análise Linguística, o que atende a parte do objetivo do presente estudo (resgate teórico do tema), neste momento, sob o ponto de vista de profissionais que atuam nas escolas da Educação Básica. Nem todos os trabalhos utilizam apenas essa expressão; às vezes ela é substituída por outra com sentido equivalente.

**Quadro 2:** Seleção de dados dos artigos de autoria de professores da Educação Básica

Título	Definição de Análise Linguística retirada do artigo	Autor/Ano/IES
Reflexões sobre o ensino de gramática	Sendo assim, o que configura um trabalho de Análise Linguística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema lingüístico, a fim de se contribuir mais eficazmente para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. Ao tomarmos o texto como unidade temática, a análise lingüística inclui uma série de conhecimentos ligados à internalização de	Elenice de Campos (2007) – Unicentro

	competências textuais. Desse modo, dentro do que se denomina análise linguística coexistem, por um lado esforços de reflexão para aprimorar competências ligadas à composição textual (adequação, coerência e coesão em gêneros discursivos), juntamente com objetivos de ensino relativos às notações escritas como o emprego da ortografia, da pontuação e à apropriação de formas usadas na norma de prestígio, como por exemplo, o emprego da concordância verbo-nominal.	
Reflexões e proposições de ensino da gramática: práticas de Análise Linguística a partir do gênero textual autobiografia.	Contemplar o estudo da gramática relacionado ao estudo dos gêneros discursivos/textuais propicia para que o aluno perceba as funções que os diversos recursos do sistema formal da língua assumem no discurso. Conscientes disso, poderão usá-los com maior eficiência, considerando que há sempre um locutor que profere um enunciado, em determinada situação, como resposta a outro(s) enunciado(s), o que provocará certa reação de seu ouvinte. A utilização da língua efetua-se, então, “em forma de enunciados (orais/escritos), concretos e únicos, que emanam de uma ou de outra esfera social” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Se levarmos esse conhecimento em consideração no momento de ensinar a Língua Portuguesa, concretizaremos nosso objetivo maior: o desenvolvimento da competência linguística de nossos educandos.	Edena Joselita Baccin (2008) – Unioeste
Análise Linguística, como desatar esse nó?	O trabalho escolar deve ser dessa forma, uma reflexão sobre a língua por meio de atividades de gramática contextualizada, para que o aluno entenda melhor o texto, conhecendo suas estruturas e seu processo de composição, além de perceber a finalidade de cada texto e a intencionalidade do autor.	Luci Elaine de Jesus (2008) – UEL
Leitura e Análise Linguística: uma proposta para o ensino de EJA	O termo análise linguística “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Essa nova proposta se contrapõe ao ensino da gramática baseado apenas na força da tradição. Nesse contexto, temos então uma situação conflituosa entre as “velhas” e “novas” concepções que norteiam o ensino de Língua Portuguesa atualmente em nossas escolas.	Valdir Roberto Siqueira (2008) – UEM
A reescrita em sala de aula: conflitos entre os problemas linguísticos	A análise linguística realizada a partir do texto do aluno vai além do tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, portanto,	Cristina Mascari (2009) – UENP

e os objetivos do texto.	verificar os recursos disponíveis da língua, as condições e situação de produção que atuam na construção do sentido do texto. Assim, o trabalho com a gramática não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais, mas proporcionará ao aluno uma compreensão maior do que seja um bom texto, como é organizado, os elementos gramaticais que o constituem e as características referentes ao gênero estudado.	
Práticas articuladas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística na Sala de Apoio	Nesse contexto, justificamos a importância de uma prática articulada entre a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística, tendo como mediador o professor, o qual deve não só propor e avaliar as atividades, mas também retomar a sua prática com vistas nas dificuldades tanto de leitura quanto de escrita apresentadas por seus alunos e assim redirecionar a sua proposta pedagógica.	Silvana Soares Siqueira Rocha (2009) – UEM
Análise Linguística: como passar efetivamente da teoria à prática?	Além de estudar esses componentes, como a língua pressupõe o uso e, portanto, a sua utilização concreta, determinada pela situação e pelo contexto de produção, necessariamente estudá-la significa olhar e tentar compreender a composição de textos (e sua correlação com o gênero que o constitui) e a situação de interação na qual ele está inserido. Sob esse viés, estudar a língua, além da compreensão do léxico e da gramática, é compreender também os recursos de textualização e as normas sociais de atuação. Eis, portanto, a prática de análise linguística.	Ana Cacilda de Almeida (2010) – Unicentro
Análise Linguística: uma nova proposta de ensino/aprendizagem para as aulas de Língua Portuguesa.	Nesta atividade, portanto, a língua foi estudada de maneira contextualizada, partindo de uma reflexão sobre os seus usos. Foram selecionados conteúdos específicos que exploram os recursos linguísticos e enunciativos do texto – modalizador, como as classes gramaticais de maior relevância na coesão referencial e sequencial: pronomes pessoais retos, pronomes demonstrativos, advérbios e expressões adverbiais; na pontuação: uso da vírgula, do travessão e dos parênteses nas explicações; o léxico: compreensão do vocabulário do texto; vozes do texto: uso dos verbos discentes nos argumentos diretos e indiretos.	Deusemari Valle Paulin Martins (2012) – UTFPR
O papel da Análise Linguística para a produção de sentidos na leitura de crônica	Zanini, (1999, p. 86) ressalta que a linguagem como meio de interação “prevê um ensino interativo, a partir da reflexão sobre as experiências dos usuários da língua”, isto faz com que a linguagem seja valorizada tornando suas estruturas reconhecidas. Assim, nessa concepção de linguagem, os	Euleny Rigo dos Santos (2012) – Fecilcam

	estudos gramaticais dão lugar aos estudos linguísticos, buscando analisar a linguagem em situação de uso, submetida ao viés reflexão - uso.	
Práticas pedagógicas: gramática normativa ou análise linguística?	O eixo deveria ser a análise linguística (nosso objeto de discussão) de modo que contribuísse para o desenvolvimento da prática de uma leitura competente, possibilitando aos alunos o exercício de um olhar mais atento para os recursos linguísticos como produção de sentidos.	Luciana Ferreira Matar (2012) – UEL
Ensino de gramática: reflexões e propostas sobre a prática de análise linguística.	O importante é não confundirmos regra gramatical com nomenclatura gramatical, para irmos “além da gramática” (Antunes, 2009, p. 78), fazendo da nomenclatura não um fim, mas um recurso, uma mediação, pois se ficarmos limitados apenas à nomenclatura, estaremos negando aos nossos alunos a oportunidade de refletir sobre o real funcionamento da língua e sua aplicação no dia a dia das pessoas. Isso significa que não devemos conferir à nomenclatura uma importância que ela não tem.	Mara de Oliveira (2012) – UEL
As práticas de Leitura/Análise Linguística com o gênero rap no Ensino Fundamental	Dessa forma, a análise linguística acontece quando se identifica em um texto de determinado (s) gênero(s): o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, associadas às condições de produção (o processo de interlocução, o suporte em que o gênero é veiculado, as possíveis finalidades da interação, a época de publicação e circulação).	Márcia Aparecida Vinhadelli (2012) – UEM
As práticas de Leitura e Análise Linguística com crônicas na Educação de Jovens e Adultos	Nós, professores, quando optamos pela análise linguística, enfatizamos o processo reflexivo centrado nos recursos textuais, lexicais e gramaticais, através da observação e análise, em um texto pertencente a determinado gênero, do arranjo textual e das marcas enunciativas, vinculadas às condições de produção e reescrita, pois o que “importa é ensinar a língua e não a gramática” (GERALDI, 1997, p. 121).	Maria de Lourdes Andrade de Carvalho (2012) – UEM

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Todas essas definições procuram pautar-se no aspecto reflexivo da linguagem em seus diferentes usos. Alguns autores apresentam uma definição mais genérica, como em Rocha (2009), outros especificam mais a prática, associando-a a aspectos linguístico-textuais (como em Campos, 2007) ou, como na maioria das abordagens, relacionam os recursos linguísticos à situação social de produção.

As discussões apresentadas pelos professores, desde a primeira edição do PDE (2007) até 2012, demonstram que o ensino de Análise Linguística ainda é um tema em construção e fruto de algumas dúvidas em relação à sua prática. Os títulos de alguns artigos e a introdução de boa parte deles remetem para o fato de que as reformulações no ensino de Língua Portuguesa, a partir da pedagogia histórico-crítica e da concepção interacionista da linguagem, atingiram de forma mais acentuada o direcionamento didático para o conteúdo relacionado ao ensino de gramática/Análise Linguística. Para ilustrar tais afirmações, destacamos três exemplos de como essa discussão é levantada nos artigos.

O primeiro apresenta uma reflexão sobre o ensino de nomenclatura gramatical e Análise Linguística, procurando estabelecer uma comparação.

A partir da década de 1980, estudos lingüísticos viabilizaram importantes discussões sobre o ensino da língua materna e reflexões acerca do trabalho realizado em sala de aula, no que tange ao ensino-aprendizagem da gramática.

No entanto, apesar das muitas discussões, dos artigos desenvolvidos, das formações continuadas parece que ainda a questão central para os professores continua sendo “ensinar ou não a gramática” e “como fazê-lo”, persistindo-se, em alguns aspectos, uma prática pedagógica do estudo da palavra e da frase isoladas e sem sentido para o aluno. (CAMPOS, 2007, p. 1).

O segundo refere-se ao estudo da Análise Linguística integrada às práticas de Leitura e Escrita do gênero Autobiografia.

No campo dos estudos lingüísticos, há mais de três décadas, discussões acerca do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa têm sido levantadas por muitos pesquisadores da linguagem e por professores preocupados com críticas e com os resultados negativos que tal ensino tem revelado. (BACCIN, 2008, p. 1).

O terceiro propõe “uma reflexão sobre a contextualização do ensino gramatical às atividades de leitura, de produção e de reestruturação textual, a partir de textos prontos e/ou das produções dos alunos.” (ALMEIDA, 2010, p. 1).

Percebendo o descompasso do ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas, no que diz respeito ao ensino da gramática contextualizada, principalmente após os anos 80, quando houve uma reorientação para o ensino de português, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para prática de Análise Linguística, em vez de focar em exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva), decidimos abordar

esse tema em nossa pesquisa PDE. Para tanto, levou-se em consideração a responsabilidade atribuída aos professores da Língua Materna, os quais vêm passando por situações desconfortáveis, quando são indagados sobre o ensino contextualizado da gramática. (ALMEIDA, 2010, p. 2).

Posterior a essa mudança, mas também na mesma perspectiva, passou a se inserir nas discussões sobre o ensino a noção de gênero como metodologia de ensino/aprendizagem, enfoque que os artigos abordam como forma de trabalhar a Análise Linguística.

Apesar dos mais de 2000 trabalhos disponíveis, poucos se dedicaram à discussão sobre Análise Linguística. Essas reflexões contribuíram para perceber como os professores construíram a relação entre a fundamentação e a prática pedagógica, de forma a auxiliar na percepção de como se configura a prática da Análise Linguística na perspectiva desses professores.

Para eles, a Análise Linguística deve ser contextualizada, tendo como ponto de partida o texto. Deve constituir-se em uma reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados no texto, associados ao contexto de produção e aos elementos que compõem determinado gênero discursivo. Alguns sugerem que, após essa reflexão, não há nenhum problema em se trabalhar a nomenclatura gramatical; outros acreditam ser suficiente a reflexão sobre os usos da língua. As propostas de material didático são direcionadas a alunos – dez trabalhos – e a professores da Educação Básica – três trabalhos. Neste último caso, os relatos demonstram a dificuldade que os professores têm ao realizar o trabalho com a Análise Linguística. Nos materiais elaborados para os alunos, apesar de apresentarem variação na forma de direcionar a prática, os professores propuseram atividades exploratórias de textos ou gêneros, privilegiando a reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados. Ainda assim, em alguns materiais, aparecem algumas questões de identificação apenas de recursos, outros se atêm a discussões relativas ao vocabulário. Quanto ao uso da nomenclatura gramatical, poucos apresentam a referência ao termo gramatical estudado, alguns apenas citam e um apresenta uma sistematização dos conceitos após as reflexões.

## 2.6 PROPOSTAS APRESENTADAS: ANÁLISE COMPARATIVA

Comparando as propostas dos três tipos de publicação selecionados – produções acadêmicas, documentos oficiais e produções de professores da Educação Básica –, observamos que o conteúdo geral da construção do conceito de Análise Linguística não sofre variações significativas. Em todos os casos se destaca uma prática voltada para a reflexão de recursos linguísticos vinculados à leitura/escuta de textos/gêneros discursivos e à produção de textos orais ou escritos. Quanto aos encaminhamentos, percebemos nos documentos oficiais, e em algumas produções acadêmicas, a inclusão do trabalho com a oralidade como prática discursiva, no entanto, principalmente nos encaminhamentos sugeridos pelos professores da Educação Básica, há ainda uma centralidade em atividades de reflexão sobre a língua na leitura e na escrita.

Em relação à forma de elaboração dos documentos oficiais, percebemos algumas diferenças entre os PCN e as DCE. O primeiro apresenta uma estrutura que mescla várias linhas teóricas, embora, na maioria das vezes, elas não se contradigam, e utiliza uma linguagem altamente técnica, em muitos casos, não acessível ao seu principal interlocutor – o professor da Educação Básica<sup>17</sup>. Nesse aspecto, o segundo apresenta um percurso mais organizado, com uma linguagem, ainda que técnica, mais acessível para a compreensão do professor. Outra questão que diferencia os dois documentos é a forma como constroem os conceitos e definições da Análise Linguística. Os PCN apresentam vários conceitos já discutidos por autores em produções acadêmicas sem a devida referenciação no corpo do texto, apesar de acrescentar referências eventuais em notas de rodapé e uma vasta bibliografia. Já as DCE apresentam todo o seu percurso de construção dos conceitos devidamente referenciado no corpo do texto, com autores que discutem com propriedade a questão. Discorre também sobre os conceitos de gramática e sua relação com a Análise Linguística.

Quanto à sua aplicação em escrita/reescrita de textos as orientações são mais superficiais e em menor quantidade. Os documentos oficiais não desenvolvem o assunto: os PCN apresentam um trecho destinado à refacção de texto com algumas orientações e as DCE destacam a importância da prática de reescrita voltada à revisão de aspectos linguísticos e discursivos, sem qualquer aprofundamento quanto à sua efetivação.

---

<sup>17</sup>Discussões sobre essa característica dos PCN já foram levantadas por alguns autores em estudos sobre linguagem: Bagno (2002), Santos (2004), Barbosa (2000) e outros.

Quanto aos objetivos para Análise Linguística, se compararmos às outras práticas (leitura, oralidade e escrita), percebemos que, no documento nacional, eles aparecem mais simplificados e em menor número. O mesmo acontece nas tabelas que compõem os conteúdos, encaminhamentos e avaliações por ano/nível de ensino nas DCE. Nelas, constam as práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita e não há referência aos conteúdos de Análise Linguística, podendo criar uma ideia de fluidez: ela é tudo e, ao mesmo tempo, nada.

Essa ideia de que Análise Linguística é tudo o que se trabalha com a linguagem perpassa também alguns documentos acadêmicos, possibilitando a compreensão de que não seja necessário um trabalho sistematizado para questões linguísticas formais e de que uma abordagem generalizada de interpretação de texto daria conta dessa tarefa. Quando aplicada à teoria do gênero, alguns associam a prática ao estilo do gênero, outros aos elementos constitutivos de modo geral. Essa última compreensão pode ser constatada nos PCN quando propõem, para o trabalho com essa prática, o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto.

Em todos os documentos analisados, há uma preocupação em demonstrar uma visão renovada do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa tendência relega alguns conteúdos formais, que tradicionalmente eram o foco do trabalho com a escrita, a um segundo plano ou, às vezes, ao apagamento. É o que acontece em relação à ortografia. Nos textos analisados, ela é apenas citada como uma categoria relativa ao aspecto formal, fazendo supor que não há necessidade de um trabalho sistemático em relação a esse conteúdo. Em relação aos documentos oficiais, os PCN sugerem um encaminhamento sistematizado a partir das regularidades e irregularidades, no entanto utilizam, para esse encaminhamento, termos muito técnicos e poucas orientações práticas. Nas DCE, a ortografia é apenas citada como aspecto normativo a ser revisto pelo aluno na reescrita e, de uma maneira generalizada, no encaminhamento de escrita por meio de atividades que reflitam e analisem vários aspectos do texto – discursivos, textuais, estruturais e normativos. Na tabela de conteúdos básicos, ela consta apenas na relação de conteúdos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental. Nos artigos produzidos pelos professores da Educação Básica, esse receio de citar aspectos formais está ainda mais presente: nove dos treze artigos não citam o trabalho a ortografia, dois citam a ortografia como uma prática tradicional e dois destacam a importância de um conteúdo a ser trabalhado sistematicamente. Acreditamos que essa ausência de referências ao

trabalho com aspectos formais passa pela construção da imagem de um profissional e de um trabalho com a língua inserido nas novas discussões sobre o ensino. Não compreendemos dessa forma. Assim como Moraes (2000), entendemos que encaminhar um trabalho sistemático de reflexão sobre aspectos formais, no caso específico, ortografia, não representa um retrocesso em relação às mudanças no ensino de língua portuguesa, mas são discussões que surgiram justamente em virtude desses avanços, uma vez que a adequação dos gêneros discursivos escritos à grande parte das esferas de circulação pressupõe o uso da norma padrão e, portanto, a atenção à escrita das palavras é um dos elementos do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, o autor não se cansa de expor que trabalhar com a ortografia é, antes de tudo, levar o aluno a refletir sobre os usos da língua e como ela se manifesta na sua materialidade, apontando essa reflexão como atividade epilinguística. Talvez a maior diferença esteja na forma de trabalho, ou seja, a ortografia não tem um fim em si mesma, mas é um caminho para que o texto possa estar adequado a determinados objetivos.

Em síntese, apesar das limitações apontadas, consideramos que essas discussões acadêmicas, oficiais e de professores representam avanços para um ensino de Língua Portuguesa mais significativo, no entanto pesquisas demonstram que ainda há muitas dificuldades para transposição dessa prática para a sala de aula.

## 2.7 A ANÁLISE LINGUÍSTICA: OPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Não temos a pretensão, nessa nossa opção, de apresentar um conceito novo para Análise Linguística, apenas de sistematizá-lo a partir de nossos estudos e relacioná-lo à proposta aplicada com alunos do 9º ano. Por isso, selecionamos alguns pontos já explicitados com os quais concordamos para, em seguida, apresentar algumas opções para a prática pedagógica.

A primeira convergência remete à opção pela concepção de linguagem como interação, sujeita a interferências dos interlocutores: não há como pensar tal prática sem pensar a linguagem em sua dimensão social. O segundo ponto comum é que a Análise Linguística não pode ser uma prática desarticulada, ela só tem sentido se estiver vinculada à leitura, à oralidade e à escrita. No caso da aplicação na leitura, defendemos que ela deva partir das opções linguísticas do texto para análise do

fenômeno, conforme sugere Mendonça (2006) ao referir-se a uma metodologia reflexiva, baseada na indução<sup>18</sup>. No caso da escrita/reescrita, remete à revisão de aspectos normativos, estruturais, discursivos e textuais retomados e explicados conforme as ocorrências em textos de alunos, por meio de comparações, reflexão sobre adequação e sentidos produzidos. Portanto, compreendemos a Análise Linguística, assim como Geraldini (1997), como uma prática que, com a criação de condições de interação em sala de aula, se efetiva a partir da e no interior da leitura e da produção de texto, partindo da reflexão para a categorização (quando esta é necessária).

Em alguns aspectos, defendemos posicionamentos que, eventualmente, possam divergir de algumas ideias sobre o assunto. Mendonça (2006) afirma que, na prática da Análise Linguística, a centralidade não é da norma-padrão e sim dos “efeitos de sentido”. Concordamos que prática em questão privilegie a reflexão e que há momentos em que predomine a análise de recursos linguísticos mais informais adequados a determinados gêneros, no entanto, o trabalho do professor, além de demonstrar a importância da adequação linguística, consiste em levar o aluno a dominar recursos linguístico-discursivos que este não domina, normalmente vinculados a gêneros mais formais que exigem a norma padrão. Ou seja, mesmo que essa norma não seja exclusividade, ainda é a centralidade do trabalho. Embora tenhamos consciência de que qualquer tipo de preconceito linguístico deva ser evitado, as aulas de Língua Portuguesa têm como foco principal tanto na leitura/oralidade quanto na escrita o acesso aos recursos que mais se aproximam do padrão.

Outro ponto que merece esclarecimento, quanto à nossa opção, é sobre o tipo de atividade que constitui a prática de Análise Linguística. Acreditamos que, ainda que o texto seja o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho com a linguagem, permeiam esse caminho atividades de exercício de linguagem, vinculadas a objetivos claros do que se pretende trabalhar e que estão a serviço da diversificação e adequação de elementos linguístico-discursivos à leitura, à oralidade e à escrita. Obviamente, discordamos de atividades descontextualizadas, entretanto, exercícios

---

<sup>18</sup> É comum, em livros didáticos, encontrarmos a abordagem do fenômeno (normalmente gramatical) para a sua aplicação em um texto/gênero. Embora não ideal, consideramos que esse encaminhamento é melhor do que o estudo de normas em frases isoladas.

de linguagem podem contribuir para o aprimoramento linguístico e possível aplicação em práticas sociais.

Outro elemento que destacamos no trabalho com a escrita é a importância do diagnóstico. A necessidade de diagnóstico de problemas de escrita para posterior realização do trabalho com a prática de Análise Linguística já foi destacada por grandes estudiosos do assunto (GERALDI, 1984; RIOLFI et al., 2010) e auxilia no planejamento de um trabalho organizado e eficaz.

Compreendemos, pois, a prática da Análise Linguística como um trabalho em que predomine a reflexão sobre os usos da língua em determinado texto, relacionando-se ao seu contexto de produção e circulação. Esses usos da língua envolverão tanto questões discutidas pela gramática tradicional quanto pela Linguística Textual que contribuam para a significação desse texto.

Esclarecida nossa opção teórica, descrevemos, na sequência, como foi organizada a proposta didática, explicitando cada etapa de sua elaboração, de acordo com os objetivos propostos, além da descrição da aplicação e da avaliação dessa proposta.

### 3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DO PROCESSO

A proposta pedagógica foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no período de 16/3/2016 a 18/5/2016, perfazendo um total de 20 aulas. Assim que obtivemos a autorização da direção do colégio e da professora regente, iniciamos a aplicação como professora visitante. Durante o percurso, a professora regente afastou-se para realização de curso de mestrado e continuamos o projeto com a turma como professora substituta, por um período de duas semanas, uma vez que a nova professora só foi contratada após esse intervalo. Com a autorização da professora substituta, continuamos as atividades com os alunos. Nesse sentido, o papel da pesquisadora no processo foi, em parte como docente visitante e, de outra parte, como docente substituta.

A turma em questão, no momento da aplicação, contava com 32 alunos. Após a aplicação do diagnóstico, dois alunos foram remanejados para outro turno, um aluno compareceu em apenas uma aula e não se envolveu nas atividades e três alunos, embora tenham participado das atividades, não aceitaram participar da pesquisa<sup>19</sup>. Portanto, efetivamente, serão considerados para a análise da implementação dados relativos aos 26 alunos que acompanharam o processo e se propuseram a participar da pesquisa. Para esses, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (conforme modelo no Apêndice C), adaptado segundo modelo proposto pelo Comitê de Ética da Unioeste, preenchido com os dados da proposta e personalizado com o nome dos alunos e do responsável que eles indicaram no dia em que propusemos o trabalho. O termo, assinado por esta pesquisadora, foi entregue em duas vias, uma das quais ficou com o responsável pelo aluno.

#### 3.1 MATERIAL DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A fim de atender aos objetivos específicos *elaborar e aplicar produção didática que explore a prática de Análise Linguística com foco na escrita e reescrita de textos, destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental e avaliar e sistematizar os resultados*

---

<sup>19</sup> Esses quatro alunos optaram por não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não declararam os motivos pelos quais fizeram a opção em não participar da pesquisa.

*decorrentes da aplicação do material didático com a turma escolhida* – um dos requisitos do Programa –, este capítulo é composto pela descrição, passo a passo, da proposta didática aplicada aos alunos do Ensino Fundamental II e da avaliação do processo de aplicação.

As atividades para o trabalho com aspectos linguístico-discursivos não dominados pelos alunos foram elaboradas em forma de unidade didática composta por três módulos – Módulo 1: da oralidade para a escrita; Módulo 2: relato pessoal escrito e Módulo 3: atividades de reescrita. O objetivo do módulo 1 foi possibilitar aos alunos perceberem as diferenças entre a elaboração de um texto oral e de um texto escrito, além de explorarem os elementos que constituem um relato pessoal escrito. No módulo 2, objetivamos explorar os aspectos linguístico-discursivos do gênero trabalhado na forma escrita. O objetivo do módulo 3 foi apresentar reflexões linguísticas sobre os aspectos não dominados pela maioria dos alunos, utilizando textos e fragmentos de textos da produção inicial. A sequência de atividades da forma como foram apresentadas aos alunos encontra-se no Apêndice D deste trabalho.

### 3.1.1 Opção pelo gênero discursivo: relato pessoal

A opção pelo gênero relato pessoal se deu pelo fato de, pela minha experiência em turmas de 1ª série do Ensino Médio, perceber que boa parte dos alunos, especialmente os que têm pouco acesso a bens culturais, chegam a esse nível de ensino com dificuldades linguísticas que, teoricamente, já poderiam ter sido resolvidas no Ensino Fundamental.

Um dos problemas que percebia com muita frequência, principalmente no colégio em que apliquei a proposta, é a incapacidade de perceber no texto escrito uma modalidade de uso da linguagem diferente do texto oral. As produções, frequentemente, apresentavam várias marcas típicas da oralidade e eram escritas de forma desorganizada, predominando o fluxo da consciência, sem demonstrar nenhum procedimento de revisão e reflexão sobre tais produções.

Consideramos, portanto, o gênero relato pessoal adequado, uma vez que não exige conhecimentos muito formais ligados ao conteúdo e pode contar com grande parte das informações advinda do resgate da experiência do próprio redator. Além disso, pode materializar-se na modalidade oral e escrita, sendo esta, via de regra,

apresentada na norma padrão. Para a intenção de circulação que propomos, ainda que dispensasse alto grau de formalidade, uma das exigências foi a adequação à norma padrão. Concordamos com Carvalho (2011), ao afirmar que, na linguagem escrita, o gênero em questão deve corresponder ao uso mais formal da linguagem:

Assim, podemos observar nítidas diferenças entre gêneros que pertencem à mesma ordem do relatar quando são realizados em sua forma oral ou escrita. Textos escritos como o testemunho ou o depoimento demonstram um caráter mais formal pelo próprio requisito do contexto de produção; no entanto, esses gêneros no âmbito oral estão mais relacionados à linguagem despreocupada do cotidiano. (CARVALHO, 2011, p. 59).

Há poucas referências sobre o gênero relato pessoal que apresentam a sua composição e mesmo formas de trabalho em sala de aula. A inserção desse gênero em algumas provas de redação de vestibular do país, nos últimos anos, suscitou algumas produções científicas sobre o assunto. No entanto, há ainda algumas divergências quanto à sua estrutura. Algumas referências defendem que o relato não deva apresentar título<sup>20</sup>, outras apresentam esse gênero com título<sup>21</sup>. Em nosso trabalho, optamos por manter o título, pois consideramos este um elemento inclusive a ser trabalhado com os alunos e também um elemento que vai aparecer em outros textos.

Schneuwly e Dolz (2010) incluem o gênero relato de experiência vivida, que, neste trabalho, optamos por chamar de relato pessoal, no rol de gêneros da ordem do relatar. Ao explicitar as capacidades de linguagem dominantes, para esse agrupamento, os autores definem como “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 102).

Bräkling (2010) é uma das poucas referências que organiza o gênero em questão, apresentando suas características gerais. Em um manual elaborado para avaliação das redações do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a autora apresenta um quadro com as características gerais

---

<sup>20</sup> REZENDE e HILA (2013).

<sup>21</sup> Em alguns sites vinculados a universidades que propõem esse gênero (<http://pibidletrasuem.blogspot.com.br/>) e em alguns trabalhos de análise das redações de vestibular (SANTOS, 2014), há indicações de que ele deva apresentar título. Embora nem sempre haja uma orientação clara que ele deva ter título, nos exemplos analisados, os textos mais prototípicos (com nota máxima no vestibular) apresentam esse elemento.

do gênero relato de experiência vivida, incluindo a classificação Dolz e Schneuwly<sup>22</sup>, a situação de comunicação, o conteúdo temático e as marcas linguísticas (Anexo A).

Na produção dos relatos dos alunos, esperamos que fossem observados esses elementos do gênero. Assim, os textos devem ser organizados em primeira pessoa, rememorar experiências (marcas de passado: tempos verbais e articuladores textuais), contextualizar as ações relatadas, apresentar marcas de sensações, efeitos e repercussões da experiência para o autor.

### 3.1.2 Produção inicial/diagnóstico

Geraldi (1984), na primeira proposta de trabalho com Análise Linguística, apresenta sugestões de trabalho a partir do diagnóstico das escritas dos alunos. Na mesma perspectiva, Riolfi et al. (2010) destacam a importância do diagnóstico e sugerem aos professores de Língua Portuguesa um trabalho que não exigiria muitos recursos materiais, uma vez que parte do texto do aluno. Para os autores, o professor poderá partir do diagnóstico para identificar os pontos que precisam ser reforçados ou trabalhados e a partir dos quais ele direcionará seu trabalho.

Para realizar o diagnóstico, propusemos uma produção de texto inicial do gênero<sup>23</sup>, na qual analisamos os aspectos linguísticos e discursivos dominados e não dominados pelos alunos. A partir da seleção de aspectos não dominados, identificamos, para o trabalho didático, três que consideramos mais elementares (os quais acreditamos que deveriam estar dominados neste nível de ensino) – adequação à modalidade escrita, pontuação e paragrafação – e desenvolvemos as atividades de reescrita. Incluímos também, nessas atividades, alguns exercícios de acréscimo de informações, visto que a maioria dos textos apresentava problemas quanto à informatividade.

A seleção de um pequeno número de problemas a serem trabalhados em etapas (um problema por vez) já constava das orientações iniciais de Geraldi (1984) e de outros estudiosos sobre o ensino de Língua Portuguesa (RIOLFI et al., 2010; COSTA-HÜBES, 2012). Acreditamos, assim como eles, que o foco deve ser dado,

---

<sup>22</sup> DOLZ; SCHNEUWLY. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e escrita. Universidade de Genebra, Suíça, mimeo.

<sup>23</sup> A proposta de produção inicial consta do Apêndice A deste trabalho.

durante o encaminhamento das atividades de reescrita, a um aspecto diagnosticado por vez. Por isso, os outros problemas (mais de ordem formal), em nossa proposta, foram corrigidos, a fim de que o aluno observasse, naquele momento, o problema (localizado em grande parte dos textos) que estava sendo trabalhado. Em um trabalho contínuo de sala de aula, os próximos textos poderão ser utilizados para verificar se esses problemas foram resolvidos e servir de parâmetro para propor o trabalho, focando em outros aspectos recorrentes que os alunos ainda não dominam. Utilizamos, para identificação e sistematização de tais aspectos, a adaptação de tabela diagnóstica (Apêndice B) proposta por Costa-Hübes (2012) para analisar elementos linguístico-discursivos de textos dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Anexo B).

### 3.1.3 Atividades aplicadas

Com o objetivo de trabalharmos os aspectos menos dominados pelos alunos e a fim de que observassem esses e outros elementos característicos do gênero, optamos por, primeiramente, estabelecer um paralelo entre um relato oral e um relato escrito do mesmo autor. Escolhemos textos de Nicholas James Vujicic (2011), cuja história de superação é extraordinária<sup>24</sup> e normalmente sensibiliza os ouvintes/leitores. Optamos por textos que demonstrassem que os dramas ou as aventuras das pessoas, quando bem relatados, são textos que atraem a atenção do leitor. Foram exploradas, nesse trabalho inicial, as diferenças linguísticas entre um relato oral e um relato escrito, ambos em língua padrão.

Além da comparação, no relato escrito – trechos dos livros de Vujicic (2011) e de Márquez (2014) –, abordamos aspectos linguísticos e discursivos característicos do relato pessoal, com atividades exploratórias de tais aspectos, a fim de que os alunos se familiarizassem com o estilo do gênero.

Para as atividades de reescrita, optamos por utilizar textos ou trechos de textos dos alunos para explorar os principais aspectos não dominados. Destacamos que, ao

---

<sup>24</sup> Embora não seja o foco deste trabalho, gostaríamos de esclarecer que os relatos não foram trabalhados no sentido de referendar um discurso característico da autoajuda. Ainda que não houve um aprofundamento da discussão, foram levantados questionamentos em relação ao tipo de discurso presente em textos como esses, conforme estudo realizado por Mattei (2007).

trabalhar um aspecto, os outros foram corrigidos. As atividades aplicadas aos alunos constam do apêndice D deste trabalho.

#### 3.1.4 O olhar do aluno sobre seu texto: primeira reescrita

O trabalho, em situação escolar, com escrita/reescrita de textos, compreendida como um processo de contínua revisão e reformulação já vem sendo destacado há algum tempo no meio acadêmico, desde as propostas de Geraldini (1984) sobre as diferenças entre redação e produção de texto. No entanto, essa prática parece ainda não ser tão frequente no meio escolar. Em geral, nas atividades de escrita na escola, ou o aluno entrega uma versão definitiva da produção escrita (produto acabado) ou a reescrita consiste em passar a limpo o texto, observando apenas aspectos de “limpeza” da superfície do texto, caracterizado como mera higienização (JESUS, 1997).

Para Menegassi (1998), a reescrita deve ser considerada uma atividade necessária e contínua para professores e alunos. A revisão do professor, embora seja um produto, deve originar novo processo iniciado no momento em que o aluno recebe seu texto com as considerações que, após serem compreendidas, levam-no à reescrita. O aluno novamente tem a possibilidade de interagir com o próprio texto, uma vez que o trabalho do professor funcionou como um ato de devolução da palavra ao autor do texto.

Compreendendo a escrita como trabalho, acreditamos que prática de revisão do próprio texto pelo aluno deva ser ensinada na escola, uma vez que constitui parte integrante da atividade escrita. Por isso, na primeira reescrita proporcionamos aos alunos a possibilidade de rever individualmente o texto produzido, com base em uma lista de questionamentos sobre os principais elementos que o texto deveria apresentar: a lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013), constante do Apêndice E.

A proposição da primeira reescrita respeitou alguns princípios básicos, considerados pertinentes para a eficácia do trabalho: intervalo de tempo entre a escrita inicial e a primeira reescrita, esclarecimento prévio dos elementos constantes da lista de controle/constatações, atividade individual de reflexão sobre o próprio texto.

### 3.1.5 Segunda reescrita: intervenção da professora

Para a segunda reescrita, optou-se por mesclar algumas sugestões de correção que possibilitem uma reflexão sobre o texto do aluno a partir dos comentários da professora.

Serafini (1998), ao indicar as formas de correção a que os professores mais recorrem em suas práticas de sala de aula, apresenta as seguintes modalidades: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória.

Na correção indicativa, o professor indica, por meio de um sinal, os problemas para que o aluno os identifique e resolva, no caso da reescrita. A limitação apontada para esse tipo de correção é que ela é voltada normalmente a aspectos formais e não orienta o aluno para uma possível reescrita.

A correção resolutiva apresenta a correção de todos os erros, ou seja, o professor reescreve palavras e trechos inteiros. As limitações desse tipo de correção consistem no fato de que o aluno não precisa pensar sobre os problemas que seu texto apresentou, uma vez que estes já foram resolvidos pelo professor. O processo de reescrita acaba não acontecendo: o professor – voz mais experiente – reescreveu o que era necessário.

Na correção classificatória, os erros são identificados de forma não-ambígua por meio de uma classificação. Para tanto, podem ser utilizados códigos e sinais gráficos previamente estabelecidos que possam orientar o aluno no processo de reescrita.

Embora Serafini (1998) considere essa a forma mais adequada, Ruiz (2013) apresenta algumas limitações para tal correção, visto que os códigos apresentados, às vezes, podem causar dificuldade de compreensão por parte dos alunos, o que não promove a reescrita. Além disso, para Ruiz (2013), a correção classificatória apresenta dificuldade de apontar todos os problemas de coerência e os aspectos macroestruturais do texto. A fim de se aproximar de uma correção mais dialógica, Ruiz (2013) indica uma modalidade que chama de correção textual-interativa. Essa forma de correção constitui-se de bilhetes, ao final do texto, em que são apresentados comentários mais longos com o objetivo de orientar e incentivar a reescrita. Portanto, o conteúdo de tais bilhetes apresenta ao aluno elogios, questionamentos, orientações e sugestões, abordando aspectos discursivos e o sentido global do texto.

Para Biasotto e Conceição (2015), a principal limitação da correção textual-interativa é a localização dos bilhetes. O fato de estarem no final do texto pode causar confusão quanto à identificação dos problemas, dificultando o processo de reescrita. Outro aspecto que inviabiliza tal processo, segundo as autoras, é o fato de consistir numa tarefa muito trabalhosa para o professor, podendo desestimulá-lo a empregá-la. Como mais adequada seria, segundo elas, a correção misto-discursiva, sugerida por Conceição (2016), cujas intervenções do professor são no corpo do texto e priorizam aspectos discursivos, sem desconsiderar os aspectos linguísticos. O objetivo das intervenções do professor é levar o aluno à reflexão sobre sua escrita e promover, de forma clara, a reescrita consciente dos problemas a serem revisados.

Em nosso trabalho, priorizamos a forma de correção misto-discursiva. Para tanto, após os alunos digitarem seus textos depois da primeira reescrita, deixamos uma margem maior à direita para as considerações. Além disso, utilizamos duas outras formas de correção: a resolutiva e a textual-interativa. A resolutiva foi utilizada para alguns aspectos formais da superfície do texto (ortografia, pontuação, acentuação) e a textual-interativa foi utilizada principalmente para incentivo à reescrita. A opção pela resolutiva se deu por compreendermos que tais aspectos exigem um trabalho sistemático e organizado a longo prazo, o que não seria possível no período destinado à aplicação da proposta. De posse dos textos com as correções, os alunos procederam à segunda reescrita dos textos.

### 3.1.6 Revisão final

Após a segunda reescrita, procedemos à revisão final utilizando, para adequação à circulação do gênero, a correção resolutiva, sugerindo alterações no próprio texto e entregamos as versões finais para os alunos conferirem e, se necessário, acrescentarem alterações e sugestões.

### 3.1.7 Circulação do gênero

Em conjunto, decidimos organizar um livro de relatos, cujo título é “Histórias de adolescentes: aventuras e travessuras” e cuja capa foi escolhida em concurso

realizado com a turma no percurso do projeto. O livro, após ser organizado e impresso (enviado à gráfica para formatação), foi entregue aos alunos em um evento de lançamento realizado na escola e alguns exemplares foram doados à biblioteca escolar.

Assim elaborada, a proposta foi aplicada em uma turma de Ensino Fundamental. A descrição e a análise do processo de aplicação serão explicitadas na sequência.

### 3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS

A fim de demonstrar como foi a organização da atividade didática, o quadro abaixo sintetiza a distribuição das aulas em relação às datas e conteúdos trabalhados.

**Quadro 3:** Organização por data, conteúdo e número de aulas: aplicação pedagógica

Data	Conteúdo	Quantidade de aulas
16/3/2016	Produção inicial: diagnóstico	2 aulas <sup>25</sup>
26/4/2016	Atividades sobre o relato oral	2 aulas
27/4/2016 <sup>26</sup>	Atividades sobre o relato escrito	2 aulas
2/5/2016	Atividades sobre o relato escrito	1 aula
3/5/2016	Atividades sobre o relato escrito	2 aulas
4/5/2016	Atividades sobre o relato escrito	3 aulas
9/5/2016	Atividades sobre o relato escrito	1 aula
10/5/2016	Atividades de reescrita de texto	2 aulas
11/5/2016	Primeira reescrita	2 aulas
16/5/2016	Produção da capa do livro	1 aula
18/5/2016	Segunda reescrita	2 aulas

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nas próximas seções, descrevemos detalhadamente como ocorreram as aulas durante a aplicação da Proposta Didática.

<sup>25</sup>Devido à participação da escola em Mobilização Nacional, as aulas neste dia foram de 30 minutos.

<sup>26</sup> Até o dia 27/4/2016, a proposta foi aplicada em turma cedida pela professora regente. A partir de 2/5/2016, foi concedida à professora afastamento para curso de Pós-graduação e as aulas foram distribuídas para a professora substituta em 10/5/2016. Durante esse período, as outras turmas da professora ficaram sem aula e a turma em que aplicamos a proposta permaneceu com as aulas normais. Assim que assumiu as aulas, contatamos a professora substitua que autorizou a continuidade das atividades a partir de 11/5/2016.

### 3.2.1 Diagnóstico: primeiro dia de aula (2 aulas)

Antes de iniciar a aula, apresentamos a proposta de trabalho e convidamos os alunos para participarem, garantindo a preservação da identidade em relação à utilização dos dados para a pesquisa. Mesmo assim, três alunos recusaram-se a participar e não autorizaram a utilização dos dados para esta pesquisa.

A primeira aula teve o objetivo de realizar o diagnóstico de escrita dos alunos. Para tanto, optamos pelo gênero relato pessoal, uma vez que partimos do pressuposto que o conteúdo do texto já estaria dominado pelos alunos e não exigiria um trabalho prévio intenso sobre o gênero. Consideramos, portanto, que os alunos já tivessem domínio dos conceitos básicos para realizar a atividade escrita de tal gênero.

Iniciamos apresentando a proposta e encaminhando a produção escrita. No momento destinado à escrita, os alunos começaram a contar empolgadamente aos colegas mais próximos a história que poderiam relatar. Após várias interferências, eles passaram ao processo de escrita. Alguns demonstraram um pouco mais de dificuldades. Foram percebidas dificuldades de duas ordens: alguns disseram que não sabiam que fato relatar, outros demonstraram dificuldades em escrever o que decidiram relatar.

Com a atividade, verificamos os conteúdos conceituais que ainda precisavam ser trabalhados para a efetivação do conteúdo procedimental: escrita de gênero relato pessoal para publicação em livro. Sobre os conteúdos atitudinais, o fato de propor a publicação do livro empolgou os alunos de modo que todos se demonstraram receptivos à atividade e entregaram a primeira versão do texto. Seguindo a orientação de Zabala (2010), a construção do sentido do conteúdo procedimental – produzir um texto – partiu da proposição de uma situação significativa e funcional para o aluno (publicação de um livro, escrever melhor) para a proposição de conceitos a serem aplicados em revisão de tal procedimento. Percebemos, nesse trabalho, que a possibilidade de circulação do gênero mobilizou conteúdos atitudinais (receptividade, disposição, preocupação em responder à expectativa da professora), procedimentais (leitura, releitura, refacção do texto), factuais (elementos constitutivos do gênero) e conceituais (conceitos linguístico-discursivos de que dispunham para a escrita do gênero). Ainda que a proposta procurou observar todos os conteúdos sugeridos por Zabala (2010), houve maior incidência, como é característico do trabalho com alunos

maiores, de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, não tendo grande relevância, principalmente pela duração do processo, os conteúdos factuais.

Na fase do diagnóstico, é possível identificarmos o conhecimento que o aluno já domina a fim de elaborarmos uma proposição de trabalho que possibilite que esse aluno avance no processo. Dessa forma, pudemos elaborar uma intervenção pedagógica que possibilitasse avanços em relação ao ponto de partida e à superação de desafios que possam ser enfrentados, de acordo com a concepção de Zabala (2010).

Assim, concebe-se a intervenção pedagógica com uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que vai criando *Zonas de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1979) e que ajuda os alunos a percorrê-las. Portanto, a situação de ensino e aprendizagem também pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios, desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco mais além do ponto de partida. (ZABALA, 2010, p. 38).

Nessa perspectiva, coletamos os textos escritos pelos alunos para proceder à análise e seleção de conteúdos vinculados à Análise Linguística a serem trabalhados de forma mais sistemática na proposta didática.

Percebemos, nessa aula, que não houve dificuldade de compreensão da proposta de escrita do relato e as dificuldades residiam em transpor para essa modalidade o que era espontâneo na oralidade. Além do diagnóstico dos elementos percebidos nos textos escritos pelos alunos, a dificuldade em realizar o procedimento da escrita (e até, em alguns casos, o receio de se expor) ajudaram na opção pelas atividades. Na tentativa de minimizar tal dificuldade, esclarecemos, na primeira aula, que a versão que entregariam seria uma versão preliminar, passível de alterações e que estas seriam encaminhadas e monitoradas pela professora a fim de se chegar a uma versão final melhorada e adequada ao gênero e à possibilidade de circulação proposta. Curiosamente, uma aluna questionou mais de uma vez se realmente esse texto não era a versão final, se poderia ser reformulado antes de ser publicado. Esse questionamento parece confirmar uma prática frequente nas escolas do texto como definitivo e acabado na primeira versão que já se configurou em um procedimento dominado pelos alunos: considerar uma única versão escrita, sem reescritas ou reelaborações futuras.

### 3.2.2 Módulo 1: atividade sobre o texto oral (2 aulas)

Nas aulas destinadas a esse módulo, partimos de um texto oral, no qual o protagonista relatava parte de sua vida, iniciando pela reação dos pais e pessoas próximas ao constarem que nasceu sem pernas e braços. A opção pelo vídeo foi motivada pelo fato de ser uma história incomum relatada em linguagem padrão e que atrai a atenção do espectador: a história de Nick Vujicic. Todos os alunos presentes demonstraram interesse pelo vídeo, que apresenta grande apelo emocional, com uma história de rejeição inicial e de superação das limitações físicas.

O vídeo foi apresentado duas vezes: na primeira, para observar as ações relatadas; na segunda, para verificarmos marcas da linguagem oral utilizadas pelo protagonista. Essas marcas, conforme apareciam e iam sendo identificadas em conjunto – professora/alunos –, foram escritas no quadro. Após comentário sobre o vídeo e as características do relato pessoal aí presentes, foram encaminhadas as atividades sobre o texto oral. Foi entregue aos alunos o caderno de atividades que foram desenvolvidas antes das reescritas, conforme apresentado no Apêndice D. Os alunos responderam às perguntas individualmente para posterior comentário, aproximadamente 80% dos alunos presentes conseguiram concluir todas as atividades (Exercícios 1 a 9 do Módulo 1 – referentes ao texto 1 – Apêndice D) e o restante respondeu parte das atividades propostas. Durante o período destinado a essas atividades, percebemos uma característica muito comum em alunos do Ensino Fundamental e até em alguns alunos do Ensino Médio, que envolve não só o conhecimento de conceitos e procedimentos, mas também de conteúdos atitudinais. Essa característica refere-se ao procedimento de leitura de comando de questões, que demanda conhecimento de conceitos que servem de requisitos para a compreensão e atitude de ler com atenção: muitos alunos (aproximadamente 50%) não entenderam o comando das questões e pediam explicações a respeito do que era para responder. Na maioria das vezes, a pergunta era vaga, típica de quem não leu com atenção o comando: “Não entendi essa pergunta”, “Como assim?”. Em relação à questão 6 – *Que relação se pode estabelecer entre os fatos retratados e o papel social do protagonista (evangelizador, palestrante motivacional)?* –, uma aluna considerou a linguagem muito elaborada e comentou que poderia ser feita uma pergunta mais direta e menos complicada. Uma das formas que encontramos de aprimorar o procedimento

de interpretação de enunciados foi, após esclarecer os conteúdos conceituais que eventualmente os alunos não dominassem para realizar tal procedimento, solicitar que lessem o enunciado novamente e me explicassem o que estava sendo perguntado. Na maioria dos casos, após essa leitura (no caso dos alunos com mais dificuldade de compreensão, a leitura era feita por partes), os alunos conseguiam realizar a interpretação adequada da questão sem necessidade de grandes explicações.

Nessas aulas, percebemos uma atitude receptiva dos alunos tanto em relação à proposta quanto à professora, visto que, mesmo não tendo atuado com essa turma específica, já havia sido professora de alguns alunos da turma e circulava pela escola no turno em que eles estudam desde que ingressaram no 6º ano; eu não era, portanto, estranha nem ao ambiente e nem aos sujeitos da pesquisa. Em relação à proposta, acreditamos que foi pelo fato da seleção do gênero e do texto trabalhado nessas aulas e, principalmente, pelo esclarecimento em relação aos objetivos de cada etapa do trabalho.

Consideramos, assim como Zabala (2010), que o processo de aprendizagem – construído por meio da interação – deve ser significativo e, portanto, deve apresentar objetivos claros, demonstrando um avanço em relação àquilo que os sujeitos já dominam.

Expressada de forma muito sintética, e como vimos, a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebe de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significados a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. (ZABALA, 2010, p. 63).

Esclarecidos os objetivos da sequência de atividades e lançado o desafio (publicação do livro), ocorreu o envolvimento que esperávamos por parte dos alunos.

A aluna que, na primeira aula, havia questionado sobre a possibilidade de reformulação do texto antes da publicação demonstrou novamente a mesma preocupação em relação à produção escrita, uma vez que perguntou se teriam mais tempo para rever o texto produzido antes de utilizá-lo para compor o livro. É possível

que tivesse certa desconfiança em relação à proposta da professora ou que não estivesse habituada a situações de circulação do texto, considerando sua primeira escrita ainda não apropriada para ser lida por outras pessoas além da professora. A preocupação da aluna e sua insistência demonstram também a atitude de comprometimento do aluno com o que produz quando ele sabe que seu texto terá outros leitores, ou mesmo, irá circular em uma esfera maior que a sala de aula. A atitude da aluna, na contramão de tantas atitudes de alunos desatentos ou desinteressados em relação ao que produzem, realizando atividades para se desencilhar de uma obrigação, demonstra compromisso, interesse pelo processo de escrita e certa “consciência” de que o texto precisará de adequações.

### 3.2.3 Módulo 1: atividade sobre o texto escrito (4 aulas)

Para o encaminhamento das atividades sobre o relato escrito, utilizamos o fragmento do livro cujo autor (protagonista do vídeo) conta sua história. Ambos os textos (vídeo e fragmento do livro) retratam o mesmo fato da vida do autor: o nascimento. Após a leitura do texto (em voz alta pela professora), procedemos aos comentários em relação ao tipo de linguagem utilizada pelos dois relatos. Nesse momento, alguns alunos reconheceram que seus relatos escritos continham algumas marcas típicas da oralidade (a percepção ocorreu principalmente em relação ao uso do “daí”). Após a contextualização e os comentários sobre conhecimentos que julgamos necessários para a compreensão das atividades sobre o texto escrito, encaminhamos o trabalho em duplas. A reação de interesse pelo vídeo se repetiu no momento da leitura do trecho do livro: um aluno comentou que gostaria de ler o livro.

O encaminhamento da atividade em duplas objetivou o desenvolvimento de conteúdos atitudinais (cooperação) como forma de desenvolvimento de conteúdos conceituais (requisitos para a compreensão dos enunciados) e procedimentais (responder às atividades).

Por se tratar de um conjunto maior de atividades (Exercícios 1 a 10 do Módulo 1 – referentes ao texto 2 – Apêndice D), apenas um terço, aproximadamente, dos alunos respondeu a todas as questões propostas. Os outros responderam a parte das atividades. Para esse encaminhamento – comentários sobre o texto e resolução das questões em duplas –, foram utilizadas, aproximadamente, duas aulas. Em relação

ao encaminhamento dessa atividade, percebemos que, mesmo em dupla, os alunos ainda apresentaram dificuldade de compreender o comando das questões e apenas uma dupla que concluiu as atividades não solicitou intervenção da professora em relação ao que estava sendo perguntado. Conceitos que haviam sido explicados coletivamente, considerados requisito para a compreensão dos comandos das questões, em muitos casos foram explicados novamente às duplas, pois, apesar de, aparentemente, compreenderem a explicação coletiva, muitos alunos solicitaram esclarecimentos quando esses conceitos precisavam ser aplicados para a compreensão dos comandos das questões.

Pouco antes do término da segunda aula, os alunos demonstraram certa agitação, uma vez que os que concluíram a atividade começaram a andar pela sala e conversar. A partir dessa atitude, mesmo os que ainda estavam em atividade, abandonaram o trabalho e começaram a falar mais alto e andar pela sala. Quando perceberam que havia um pouco mais de liberdade e, a partir da atitude inicial de alguns alunos, praticamente todos deixaram a atividade da aula para conversar com os colegas. Percebendo isso, interferimos e passamos aos comentários em relação às respostas dadas pelos alunos. Ao nosso comando, os alunos voltaram aos seus lugares para acompanhar o processo de correção das atividades.

Nesse momento, percebemos alguns conteúdos atitudinais desenvolvidos não pela proposta de trabalho, mas pela lógica escolar dos alunos: deixar de desenvolver um trabalho que exige esforço ao perceberem que colegas estão fazendo algo mais agradável e não estão sendo repreendidos por isso. Por outro lado, outra atitude também convencionada pela lógica escolar também foi percebida: quando houve a interferência da professora, solicitando que retornassem a seus lugares para o comentário das atividades, os alunos seguiram a orientação. Cada pergunta foi respondida por uma dupla, conforme a solicitação da professora e seguida por um comentário desta. Quando iniciamos o comentário sobre as questões de exploração do texto, já estava próximo ao horário do intervalo. Ao soar o sinal, mesmo sem concluir o comentário em relação a uma questão, os alunos levantaram-se e saíram. Essa também corresponde a uma atitude construída no ambiente escolar: há turmas de alunos que estão habituadas a aguardar a conclusão do comentário do professor ou do colega, mesmo após o indicativo do término da aula; e há turmas que entendem que o encerramento da aula é determinado pelo sinal (campainha),

independentemente se há ou não interrupção brusca de uma atividade ou mesmo da fala de alguém.

A aula seguinte em que continuamos a discussão sobre as questões propostas foi muito tumultuada. Primeiramente, por ser a última aula do dia, em segundo lugar, por sofrer algumas interferências de ordem externa: é a aula em que está agendada a troca de livros de leitura na biblioteca, portanto, os alunos em pequenos grupos dirigem-se à biblioteca para trocar os livros de leitura; a aula foi interrompida algumas vezes para recados em relação a atividades que a escola desenvolveria no dia seguinte (fotos com os alunos para compor o mural da escola) e alguns alunos não trouxeram o material (três alunos). Nesse dia, foi possível a discussão de apenas uma questão e poucos alunos participaram e envolveram-se na discussão sobre a questão. Essa constatação de que, em nem todas as aulas, há uma correspondência com aquilo que foi planejado é frequentemente confirmada pelos agentes da prática escolar, portanto há necessidade de um constante replanejamento e adequação às diversidades de turmas e de atividades não planejadas propostas pela escola. São muito diferenciadas as atitudes dos alunos em relação ao conhecimento e às atividades de uma aula para outra. Interrupções da aula, aula anterior mais agitada (como a de Educação Física, por exemplo) podem gerar distração e pouca participação dos alunos nas atividades.

Para a conclusão da atividade de análise do relato escrito em contraposição com o apresentado em vídeo, utilizamos mais uma aula (a primeira do dia seguinte). Nesta, eles apresentaram uma atitude diferente: houve um envolvimento dos alunos nas discussões apresentadas.

#### 3.2.4 Módulo 2: Relato pessoal escrito (5 aulas)

Apresentamos o contexto de produção do livro “Relato de um naufrago”, comentando sobre seu autor e sobre o marinheiro que vivenciou os fatos, bem como fatos relevantes da época em que ocorreu o naufrágio. Em seguida, procedemos à leitura do fragmento do livro em que é apresentado o relato do sexto e do sétimo dias no mar. Novamente, optamos pela leitura em voz alta (pela professora) para dar a devida entonação e destaque aos elementos que pretendíamos trabalhar. Este texto também despertou o interesse de todos e, após a leitura, comentamos brevemente

aspectos linguísticos, temáticos e estruturais do gênero. Para esse encaminhamento, embora o trabalho em busca da autonomia dos alunos na compreensão de enunciados não tivesse sido sistemático e nem o foco da proposta, percebemos que houve uma evolução nesse aspecto: mesmo com poucos esclarecimentos prévios, já percebemos maior autonomia em relação à realização das atividades referentes ao texto 3 (Apêndice D). Nesse sentido, concordamos com Zabala (2010), quando afirma que, progressivamente, os encaminhamentos didáticos devem ter como resultado final a aplicação e utilização de maneira autônoma dos conhecimentos que adquiriram.

Será necessário oportunizar situações em que os meninos e meninas participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Numa primeira fase, os alunos seguirão os modelos ou as diferentes ações propostas pelos professores, com uma ajuda intensa por parte deste (*sic*). Nas fases seguintes, será retirada esta ajuda de maneira progressiva, usando pouco a pouco os conteúdos que ainda são utilizados pelo professor ou professora e assegurando a passagem progressiva de competências do nível interpessoal inicial, quando todos trabalham juntos, para o nível intrapessoal, quer dizer, quando o aluno é capaz de utilizá-las de forma autônoma. (ZABALA, 2010, p. 102-103).

É o trabalho rumo a essa autonomia que desejamos com as atividades de Análise Linguística em escrita e reescrita de textos. Acreditamos que esse trabalho só é possível de ser realizado se considerarmos um percurso maior de escolaridade. No entanto, a evolução nesse pequeno período demonstra que esse resultado pode ser conquistado.

Para o trabalho com as atividades propostas (Exercícios 1 a 6 do Módulo 2 – referentes ao texto 3 – Apêndice D), correspondemos à solicitação dos alunos para a realização em duplas e, com menos intervenção da professora, o trabalho foi realizado pela maioria dos alunos. Para a resolução das atividades, poucos alunos solicitaram ajuda para compreender os enunciados, demonstrando maior domínio dos conceitos já explorados em aulas anteriores e dos requisitos para compreender a organização do gênero. Nas aulas desse dia, uma aluna ficou alheia à discussão, lendo um livro durante todo o tempo, mesmo após interferirmos, verificando se estava com alguma dificuldade para desenvolver as atividades, ela respondeu que havia esquecido o material e ficaria lendo naquela aula.

A retomada para discussão das questões ocorreu no dia seguinte, quando foram ministradas três aulas seguidas (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>)<sup>27</sup>. Foram utilizadas as duas primeiras aulas para a continuidade das atividades referentes ao texto 3. A discussão foi coletiva com a participação dos alunos, às vezes por indicação, às vezes espontaneamente. Nessa interação, percebemos que os alunos apresentaram maior familiaridade com o gênero. A mesma aluna que ficou lendo nas aulas anteriores repetiu a atitude e, quando questionada por um colega, disse que não conseguia acompanhar a discussão.

Na atividade em que se destacavam os tempos verbais utilizados pelo autor do relato escrito (exercício 5 – identificação das marcas linguísticas), embora muitos participassem, uma aluna demonstrou domínio acima da média da turma desse conceito, destacando e questionando determinados usos no texto.

Para a conclusão das atividades de estudo do relato escrito, solicitamos aos alunos que trouxessem, para a próxima aula, exemplos de textos desse gênero. Na aula seguinte, alguns dos treze alunos, que trouxeram, leram os relatos para verificarmos se pertenciam a esse gênero e por quê. Apenas um dos textos não era um relato pessoal e isso foi identificado coletivamente.

Nesse encaminhamento, percebemos que, mesmo sendo uma atividade de fácil realização, poucos alunos providenciaram o texto que exigia uma dedicação além do horário normal da aula.

### 3.2.5 Módulo 3: Atividades de reescrita de texto (2 aulas)

As atividades de reescrita foram elaboradas a partir da seleção dos problemas observados de forma recorrente nos textos dos alunos. Antes de iniciar o trabalho com reescrita, esclarecemos que a seleção do texto ou dos fragmentos de texto não representa demérito do autor, ela se deu de forma aleatória, a partir de um problema recorrente entre os textos avaliados. Tanto é que foram selecionados trechos de relatos bem escritos que tiveram aspectos pontuais a serem melhorados. Mesmo com todos os esclarecimentos, os alunos queriam identificar os trechos apresentados e os

---

<sup>27</sup> A pedido da Equipe Pedagógica, ministramos nesse dia três aulas seguidas, uma vez que a turma estava sem professor para a primeira aula (no início da semana, foi concedido afastamento para tratamento de saúde à professora) e as outras duas eram da disciplina de Língua Portuguesa.

autores demonstraram certo constrangimento. Novamente, foi necessária nossa interferência de modo que os alunos cujos textos e trechos de texto foram apresentados não fossem ridicularizados. Durante a realização da primeira atividade, sobre pontuação (Exercício 1 – Módulo 3), iniciamos direcionando a atividade a fim de que os alunos pudessem interagir nas situações de uso apresentadas. A atividade foi realizada de forma mais intuitiva, sem o aprofundamento de regras, mas com algumas orientações que levam à compreensão das regras, desde a mais elementar (entonação) até algumas noções sobre enumerações, adjuntos adverbiais e orações (sem a utilização das nomenclaturas gramaticais). Consideramos necessário iniciar dessa forma, uma vez que muitos alunos apresentaram problemas muito básicos em relação ao uso de pontuação: ausência total de vírgulas e pontos apenas no final do parágrafo e, devido ao pouco tempo destinado à aplicação da proposta, não seria possível o aprofundamento desse conteúdo. Consideramos que, dessa forma, pelo menos aspectos mais iniciais de pontuação poderiam ser compreendidos e, numa próxima atividade, eles poderiam ser aprofundados. Todas as atividades foram discutidas coletivamente, algumas após o encaminhamento individual (Exercícios 2 e 3) ou em duplas (Exercício 4), esses exercícios trabalharam com adequação à linguagem escrita e complementação de informações dos trechos. Percebemos, pela interação dos alunos, que, conforme a atividade ia avançando, mais alunos demonstraram compreender aspectos mais básicos em relação ao conteúdo encaminhado.

### 3.2.6 Primeira reescrita (2 aulas)

Como não seria possível um trabalho sistemático com a ortografia e acentuação, optamos, por apresentar aos alunos, após a lista de constatações, uma lista de palavras cuja escrita deveria ser corrigida no texto, conforme exemplo apresentado no Apêndice E. Optamos por fornecer uma lista de palavras pelo fato de não dispormos de tempo para um trabalho sistemático e longo com ortografia e para que os alunos percebessem que é necessária também, para adequação do texto ao meio de circulação escolhido, a correção ortográfica.

Ao receberem a lista, a primeira atitude dos alunos foi comparar a quantidade de palavras corrigidas com a quantidade apresentada pelos colegas. Essa atitude de

considerar a quantidade de palavras parâmetro para avaliar a qualidade do texto demonstrou que os alunos, talvez por uma prática a que estejam acostumados, acreditam que os aspectos formais do texto, como a ortografia e a acentuação, são os mais válidos e têm maior importância na correção do texto, tanto que alguns perguntaram se era para passar a limpo o texto. Com o objetivo de esclarecer os elementos a serem observados, retomamos alguns conceitos estudados importantes para a escrita do gênero escolhido, a fim de que, a partir da lista de constatação, fossem observados nos textos. Cada aluno realizou essa revisão individualmente, procedeu à reescrita em folha própria.

Nesse trabalho, percebemos que, apesar de apresentarem ainda algumas limitações para rever com propriedade o seu texto, houve um empenho de todos os alunos para realizarem tal atividade. Alguns ficaram admirados sobre como haviam feito essa versão inicial e fizeram alguns comentários interessantes: “Professora, eu acho que eu estava meio deficiente no dia, porque eu fiz o texto com um parágrafo só”; “Eu gostaria de retirar uma parte, pode?”, “Não quero mais esse texto, posso fazer outro?”.

Ao concluírem a reescrita, muitos alunos fizeram questão de mostrar como havia ficado a nova versão, alguns destacando o tamanho do texto. Consideramos importante, nesse momento, elogiar as alterações que os alunos fizeram, incentivando o processo de revisão individual. Os alunos que concluíam essa atividade de reescrita digitaram o texto ou utilizando o dispositivo móvel pessoal (celular) ou utilizando alguns computadores do laboratório de informática. Aqueles que não conseguiram terminar a digitação do texto enviaram posteriormente via e-mail ou whatsapp a fim de que o corrigíssemos e encaminhássemos para a segunda reescrita.

Dos alunos que participaram da atividade, apenas um deixou de organizar o texto em parágrafos. Dos que organizaram, a maioria conseguiu fazê-lo de forma adequada. Quanto aos outros aspectos trabalhados, ficaram claras as tentativas de reformulação (nem sempre adequadas) de melhorar a primeira versão do texto. Todos conseguiram corrigir, pelo menos, boa parte das palavras que apresentavam problemas de ortografia e acentuação, indicadas no final da Lista de Constatação. Dois alunos escreveram um novo texto e desconsideraram a primeira versão. Três alunos não compareceram à aula no dia em que foi realizada a primeira produção e escreveram o texto pela primeira vez.

A seguir apresentaremos alguns exemplos da atividade, para verificarmos como os alunos realizaram o procedimento encaminhado.

Aluno 1

1ª versão

*Quando eu tinha sete anos eu e meus primos morávamos no sítio a gente gostava de subir em árvore brincar na terra brinca no balanço<sup>28</sup>.*

1ª reescrita

*Quando eu tinha sete anos, eu e meus primos morávamos no sítio, a gente gostava de subir em árvores brincar na terra e no balanço.*

Aluno 2

1ª versão

*Lembro de uma vez que fui no cabelereiro toda animada, saí de lá toda bonita e depois fui numa associação brincar. Cheguei e fui na areia jogar bola com uns meninos, óbvio que não ia dar certo.*

1ª reescrita

*Certo dia meu pai resolveu me levar na associação da empresa em que trabalha. Quando cheguei, fui jogar futebol na areia com alguns meninos.*

Aluno 3

1ª versão

*Em meados de 2009 eu joguei um video-game num computador. Eu lembro foi na páscoa na casa da minha vó um dias antes no mercado nas prateleiras tinham revistas de capa dura com DVDs eu olhei peguei implorei pra minha mãe ela comprou [...]*

1ª reescrita

*Em meados do ano de 2009. Eu tive o meu primeiro contato com um game para PC. Era páscoa na casa da minha avó. Quase todos os anos nos passávamos a páscoa na casa da minha vo, não so nos madrinha, tio, tia, primos varias pessoas. Dias antes eu avistei umas revistas nas prateleiras no mercado. Comecei a olhar ví uma lacrada com um CD e dinossauros na capa ponhei no carinho e minha mãe comprou.*

<sup>28</sup> Textos transcritos conforme versão original.

Pelos exemplos, é possível observar que houve tentativas de reformulação com base nos elementos estudados. Muitas vezes essa revisão se ateve a aspectos mais formais, outras, à tentativa de organização das ideias e ampliação de informações. No primeiro exemplo, percebemos que o aluno 1 não fez grandes alterações no seu texto, mas atentou para aspectos formais e de coesão. No exemplo do aluno 2, houve a tentativa de reformulação do trecho, a fim de aproximar mais à estrutura dos relatos que havíamos estudado. Já o aluno 3 acrescenta informações e vai experimentando, ainda que às vezes equivocadamente, a pontuação que, na primeira versão aparecia apenas duas vezes: ponto final na primeira frase e no final do texto.

Percebemos, nessa atividade, que o objetivo foi alcançado em relação àquilo que se esperava dos alunos do conteúdo procedimental: assumir uma postura de revisor do próprio texto. Respeitadas as limitações de conhecimento linguístico, foi possível perceber que todos apresentaram, em certo grau, uma evolução em relação à primeira versão. Esse avanço se deve, em grande parte, à apropriação, ainda que não plena, dos conteúdos conceituais trabalhados no processo. Embora os alunos tenham avançado significativamente em relação aos conceitos que demonstravam conhecer no momento do diagnóstico, percebemos que os conteúdos conceituais necessitam de um trabalho mais sistemático e contínuo para que eles realmente sejam aprendidos, uma vez que, de acordo com Zabala (2010), apropriar-se deles significa saber utilizá-los em uma situação concreta.

Já nessa primeira reescrita, foi possível observar que, fornecendo subsídios para os alunos refletirem sobre a língua – proposta de atividades de Análise Linguística –, eles são capazes de realizar tal reflexão, avançando no aprimoramento linguístico de suas produções.

### 3.2.7 Produção da capa do livro (1 aula)

Por sugestão dos alunos (sujeitos da pesquisa), realizamos um concurso para a produção da capa do livro. A professora que assumiu a turma acompanhou a aula para ter contato com esses estudantes. Nessa aula, os alunos produziram desenhos, que, após serem avaliados por uma comissão de professores, foram premiados (1º, 2º e 3º lugares). Além disso, o desenho da aluna classificada em primeiro lugar foi reproduzido na capa do livro. Os alunos pediram para realizar essa atividade em

duplas, pois alguns se destacavam na habilidade do desenho e outros não a realizavam com tanta propriedade. Percebemos, nesse pedido, uma possibilidade de desenvolver a cooperação, pois cada um poderia contribuir com uma habilidade (ideia, traçado, pintura) e autorizamos a opção de realizar o trabalho em duplas. Alguns alunos preferiram realizar a atividade individualmente. Dentre esses casos, dois se destacaram: uma aluna, com uma facilidade maior para arte (que os colegas, antes mesmo de ela iniciar o desenho, disseram que seria a ganhadora) e um aluno em situação de inclusão que teve dificuldade para iniciar a atividade e começou a chorar. Ao perceber a reação, pedimos a ele se poderíamos ajudá-lo, sugerimos algumas possibilidades e a professora que assumiu a turma pediu se poderia auxiliar o menino, que já fora seu aluno no ano anterior. Com essas intervenções, ele desenvolveu o trabalho. Nessa atitude, tanto de um quanto de outro, por motivos inversos (facilidade e dificuldade), percebemos que ainda em algumas situações prevalece o individualismo.

Os alunos ficaram muito ansiosos pelo resultado e queriam saber qual seria o prêmio, que definimos como kits de chocolate montados de acordo com a classificação. Se fosse vencedora uma dupla, cada um dos componentes seria premiado. Na aula seguinte de Língua Portuguesa, ocorreu a premiação, a vencedora foi a aluna que os colegas previram e o aluno incluso ficou classificado em terceiro lugar. A capa escolhida para o livro foi reproduzida na Figura 2.

**Figura 2:** Capa do livro produzida por aluna da turma



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática.

### 3.2.8 Segunda reescrita (2 aulas)

Para a segunda reescrita, utilizamos algumas formas de correção que consideramos adequadas para auxiliar na revisão de escrita do texto dos alunos de acordo com a proposta que apresentamos. Dessa forma, utilizamos, predominantemente, a correção misto-discursiva (CONCEIÇÃO, 2016), a textual interativa (RUIZ, 2013) – para aspectos mais globais do texto – e a resolutiva (SERAFINI, 1998) – para aspectos mais pontuais não trabalhados, como ortografia e acentuação. Procuramos, nesse processo, deixar bem claras as instruções para que os alunos pudessem proceder à reescrita da melhor maneira que conseguissem. Além disso, priorizamos nas instruções marcadas nos textos dos alunos os conteúdos trabalhados na sequência de atividades, além de outros que consideramos que eles já pudessem dominar. A seguir, apresentamos algumas figuras que representam as tentativas de reformulação no texto de algumas das orientações indicadas pela professora.

**Figura 3:** Mostra de intervenção da professora e esboço de alterações feitas pelo aluno

**Brincando com os primos**

Quando eu tinha sete anos, eu e meus primos morávamos no sítio, a gente gostava de subir em árvores, brincar na terra e no balanço.

Mas, um dia, a gente resolveu fazer um andaime em uma árvore. Eu e meu primo já tínhamos subido por ele, mas, quando foi a vez da minha prima, ela teve dificuldade para subir e acabou puxando a corda muito rápido e caiu. Bateu a cabeça e ela começou a chorar. Foi conta para a minha madrinha e ela falou que foi por culpa minha e do meu primo que ela caiu.

Quando minha madrinha veio pedir se era verdade, a gente falou que não, mas ela não acreditou. Quando minha prima ficou melhor, eu e meu primo batemos nela. Por ela ter mentido para o

minho madrinho. que mãe dela e do meu primo

① Reescreva o trecho, evitando a repetição do pronome "ela" e esclarecendo quem ele se trata: a prima ou a madrinha? Você pode também esclarecer quem era a madrinha (mãe da sua prima?);

② Você pode acrescentar mais informações por que bateram nela?

③ A última frase do parágrafo você pode ampliar com um novo parágrafo.

\* Observar as repetições de palavras, tente substituir ou retirar

\* Estão sublinhadas as marcas de oralidade, tente evitar: "a gente" = nós

*minho primo*  
 Ela falou que iria contar novamente para a  
 minha madrinha, nós falamos que iríamos bater nela  
novamente se ela contasse, então ela resolveu não  
 contar, e agente voltou a brincar. E resolvemos não <sup>3</sup>  
 brincar mais de andaime. *Novo parágrafo*

[Redacted], este texto ficou muito melhor  
 que a primeira versão. Veja as sugestões  
 e tente melhorá-lo ainda mais.  
 Um abraço  
 Prof. Isabel

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática.

Nesse exemplo, percebemos que o aluno foi verificando as orientações da professora e riscando, no próprio texto, as sugestões mais pontuais da forma como ele as compreendeu. Há alguns casos que, embora as sugestões tivessem sido observadas, os alunos não escreveram no texto devolvido, fizeram as reformulações apenas na versão reescrita, como na figura abaixo.

Figura 4: Mostra de intervenção da professora sem anotações do aluno

**Assalto entre amigos** *Revisão o título: foram os amigos que assaltaram.*

[Redacted]

Em um sábado sem nada para fazer eu liguei <sup>1</sup>  
 para meus amigos para a gente ir na pizzaria.

A gente se arrumou e fomos para o lugar  
 marcado, dai a gente caminhando um dos meus <sup>2</sup>  
 amigos recebe uma ligação da namorada dele.

Ela ligou pediu se ele não queria ir na casa dela  
 toma tererê que era do outro lado da cidade. Chegando <sup>3</sup>  
 lá perto, 5 pessoas passaram pela gente só que a gente  
 não reparou.

Depois quando quase chegando aqueles <sup>cinco</sup> 5 caras  
 vieram para cima de nós, e pediram para passar o  
 celular para eles, um dos meus amigos estava <sup>4</sup>  
 apanhando <sup>de</sup> para um cara e não consegui ajudá-lo.

[Redacted] *há várias observações pois esta foi sua primeira escrita. Tenho certeza que a próxima versão ficará bem melhor. Finalize seu texto, dizendo o que aconteceu depois. Um abraço Prof. Isabel*

- 1) Esclareça a expressão "sem nada para fazer" de forma que ela não fique relacionada ao "sábado": quem estava sem nada para fazer? - Você também pode especificar quais eram os, pelo menos, quantos eram os amigos.
- 2) Esclareça algumas informações: o lugar marcado era a pizzaria ou vocês marcaram outro lugar para se encontrarem antes? "Caminhando": quem estava, onde estava, em que direção?
- 3) O que era do outro lado da cidade? Biscoito que é o tererê? Vocês desistiram de ir à pizzaria e foram para a casa da namorada do amigo?
- 4) Explique melhor o que ocorreu entre o fato de pedirem o celular e seu amigo apanhar.

\* Os sublinhados marcam as alterações que devem ser feitas para adequação a linguagem escrita: substituir "a gente" por "nós" e retirar o "dai".

Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática.

Nesse caso, ainda que o aluno tenha feito reformulações na próxima versão do texto (ver texto do aluno 4, p. 108), não efetuou anotações na versão devolvida a ele. As alterações foram feitas diretamente na versão final, a partir das orientações escritas pela professora. Tais posturas dos alunos demonstram uma opção em levarem a efeitos as sugestões da professora. Tanto em uma quanto na outra possibilidade, é importante ressaltar que houve a reescrita com as alterações presentes na versão atualizada do texto.

Todos os alunos presentes realizaram a atividade de reescrita nessas aulas e demonstraram compreender as instruções. Dois alunos que não estiveram nas aulas em que fizemos a primeira reescrita e que, portanto, não haviam recebido os textos com as correções receberam as orientações na aula. Um deles ficou conversando com os colegas que já haviam concluído a atividade e outro empenhou-se muito na atividade, repreendendo os colegas que conversassem com ele enquanto estivesse concentrado na escrita.

Como a realização dessa atividade privilegia conteúdos conceituais e procedimentais, selecionamos alguns textos para ilustrarmos como tais conteúdos foram assimilados pelos alunos. Dessa forma, apresentamos, a seguir, algumas transcrições de textos para compararmos a evolução em alguns aspectos conceituais e procedimentais dos textos reescritos pelos alunos, a fim de percebermos quais foram mais apropriados por eles.

#### Aluno 1

Versão inicial	2ª reescrita
<p><b><i>Brincando com os Primos</i></b></p> <p><i>Quando eu tinha sete anos eu e meus primos morravmos no sitio a gente gostava de subir em arvori brincar na terra brinca no balanço.</i></p> <p><i>Mas um dia agente resolveu fazer um andaime em uma arvore eu e o meu primo ja tínhamos subido por ele e quando foi a vez da minha prima ela era tão burra que pucho a corda muito rapido</i></p>	<p><b><i>Brincando com os primos</i></b></p> <p><i>Quando eu tinha sete anos, eu e meus primos morávamos no sítio, nós gostavamos de subir em árvores, brincar na terra e no balanço.</i></p> <p><i>Mas, um dia, nós resolvemos fazer um andaime em uma árvore. Eu e meu primo já tínhamos subido por ele, mas, quando foi a vez da minha prima, ela teve dificuldade para subir, acabou</i></p>

<p><i>e caio e bateu a cabeça e foi conta pra mãe dela que a culpa era minha e do meu primo.</i></p> <p><i>Quando mima madrinha veio pedir se era verdade eu e o meu primo falamos que não mas minha madrinha não acredito. E quando minha ficou melhor eu e meu primo batemos nela.</i></p> <p><i>Ela falo que ia conta denovo para a mãe dela e eu e o meu primo falamos que de ela contace agente ia bater nela e então ela falo que não ia conta e a gente voltou a brincar. E dessidimos não brincar mais daquilo.</i></p>	<p><i>puxando a corda muito rápido e caiu. Bateu a cabeça e começou a chorar. Foi contar para minha madrinha e minha prima falou que foi por culpa minha e do meu primo que ela caiu.</i></p> <p><i>Quando minha madrinha a mãe dela veio pedir se era verdade, nós falamos que não, mas ela não acreditou. Quando minha prima ficou melhor, eu e meu primo batemos nela. Por ela ter mentido para a mãe dela.</i></p> <p><i>Então minha prima falou que iria contar para a mãe dela, mas nós falamos que iríamos bater nela de novo se ela contasse, então minha prima resolveu não contar, e nós voltamos a brincar.</i></p> <p><i>E resolvemos não brincar mais de andaime.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comparando a primeira versão com a 2ª reescrita, percebemos que o aluno interferiu, basicamente, em aspectos formais, como pontuação e ortografia. Retirou também boa parte das marcas de oralidade presentes na versão inicial. A alteração desses aspectos contribuiu para outros elementos de textualidade, ligados à coerência (articulação, progressão). Dos conteúdos conceituais trabalhados numa perspectiva discursiva, o aluno demonstrou evoluir, principalmente, em relação à pontuação, adequação à modalidade escrita e, em menor grau, à informatividade. Quanto aos procedimentos, percebemos que o texto passou por uma revisão de escrita pelo próprio aluno. Descuidos como esquecimento de letras, como em *morravmos* da primeira versão não são mais percebidos na reescrita. Quanto à ortografia e acentuação, boa parte dos aspectos indicados na correção resolutiva foi observada. Embora a reescrita ainda precisaria passar por reformulações, demonstrou a apropriação de alguns conceitos trabalhados e de procedimentos exercitados.

## Aluno 2

<i>Versão inicial</i>	<i>2ª reescrita</i>
<p><i>Lembro uma vez que fui no cabelereiro toda animada, saí de la toda bonita e depois fui numa associação brincar. Cheguei e fui na areia jogar bola com uns meninos, óbvio que não ia dar certo.</i></p> <p><i>Corre pra lá, corre pra cá não vi um arame amarrade e bati nele. Apaguei.</i></p> <p><i>Quando eu acordei tinha um monte de pessoas em volta de mim e todos falavam algo do tipo “ta inchado”, “ta sangrando”, “menina, você ta bem?”, fui no banheiro e quando olhei no espelho me assustei com a figura de cara inchada, sangrando e meio roxa.</i></p> <p><i>Meu pai preferiu não me levar no médico e fomos pra casa. Quando minha mãe chegou e viu a cena, coitada... quase teve um ataque! Coisas de mãe.</i></p> <p><i>Mas graças a Deus, tudo ficou bem.</i></p>	<p><b><i>Tarde na associação</i></b></p> <p><i>Certo dia, meu pai resolveu me levar na associação da empresa em que ele trabalha. Quando cheguei, fui jogar futebol na areia com alguns meninos.</i></p> <p><i>Comecei a correr bem distraída e não vi um arame atravessando o campo no meio do caminho. Bati meu rosto nele e caí no chão na mesma hora.</i></p> <p><i>Quando acordei, tinha várias pessoas em minha volta pedindo se eu estava bem, o que tinha acontecido, se eu queria alguma coisa. Eu só queria meu pai e quando ele apareceu, arregalou os olhos, pegou minha mão me levando ao banheiro. Logo que me vi levei um susto. Meu rosto estava inchado e meio roxo.</i></p> <p><i>Fui para casa e passei uma pomada que ajudou bastante. Uns dias depois eu já estava bem melhor.</i></p>

Nesse texto, percebemos que a evolução se deu mais em relação à adequação à modalidade escrita, uma vez que a primeira versão não apresenta grandes problemas de ordem formal. A pontuação, por exemplo, um dos problemas observados em grande parte dos alunos na primeira versão, serve bem aos elementos que o aluno deseja destacar na versão inicial. Os conteúdos conceituais que percebemos apropriados nessa evolução referem-se, principalmente, à adequação à linguagem escrita, melhorando aspectos de articulação, progressão e informatividade. Nos procedimentos, esse aluno também pareceu revisar o texto e não cometer mais

descuidos como no equívoco cometido, na primeira versão, em relação à palavra *amarrade*.

Aluno 3

<i>Versão inicial</i>	<i>2ª reescrita</i>
<p><b><i>Primeiro Game que eu joguei</i></b></p> <p><i>Em meados de 2009 eu joguei um video-game num computador. Eu lembro foi na pascoa na casa da minha vó um dias antes no mercado nas prateleiras tinham revistas de capa dura com DVDs eu olhei peguei implorei pra minha mãe ela comprou mas eu não sabia pra que servia só comprei pela revista não pelo DVD. Minha vó tinha comprado um computador e então no domingo minha familia iria pra casa da minha vó comemorar a pascoa daí eu resolvi levar a revista com o DVD pra u ler. Meus primos mas velhos ja sabiam dai pegaram o DVD com a minha permissão e claro e instalaram no computador dai eu comessei a jogar minha primeira experiencia um mundo novo se abriu totalmente diferente foi meio ruim no comesso usar teclas do teclado pra mover o personagem e usar o mouse pra mirar e atirar um FPS de ação e aventura com dinossauros, florestas, homens lagartos armas futuristas cenarios mitologicos foi dificil jogar no começo mas depois gostei o nome do jogo Turok</i></p>	<p><b><i>Primeiro game que eu ganhei</i></b></p> <p><i>Em meados de 2009, eu tive o meu primeiro contato com um game para PC. Foi na comemoração da Páscoa na casa da minha avó. Quase todos os anos, nós passávamos a Páscoa na casa da minha avó. Várias pessoas: madrinha, tios, primos.</i></p> <p><i>Dias antes eu avistei umas revistas nas prateleiras no mercado. Comecei a olhar, vi uma revista com um CD e dinossauros na capa, coloquei no carrinho e minha mãe comprou.</i></p> <p><i>Minha mãe me disse que meu padrinho que morava com minha vó comprou um PC usado. No domingo, nós fomos à casa da minha avó comemorar a Páscoa, resolvi levar a revista junto com o CD.</i></p> <p><i>Meus primos já olharam, levaram a revista e instalaram no PC. Ensinaram-me a jogar com os controles, minha primeira experiência num mundo de games. Um novo mundo se abriu, totalmente diferente e difícil, foi meio ruim no começo e depois me acostumei a usar o teclado e mouse. Era um Game de FPS de ação e aventura, com</i></p>

2: <i>seeds of evil</i> tradução Turok 2: <i>sementes do mal.</i>	<i>cenários mitológicos, armas futuristas, dinossauros, aliens, homens lagartos. O nome do game e TuroK 2: sementes do mal.</i>
-------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esse é um exemplo de texto, como vários outros da turma, em que os aspectos formais prejudicam significativamente a compreensão do texto na versão inicial. Embora a reescrita apresente problemas visíveis de coesão, principalmente, repetições desnecessárias, a melhora desses aspectos contribuiu para a coerência do texto, tornando-o mais apropriado para a finalidade para a qual foi escrito. Dos conteúdos conceituais trabalhados, esse aluno demonstrou evoluir em relação a todos os aspectos formais: paragrafação, pontuação e adequação à modalidade escrita e também no acréscimo de informações. Em relação à ortografia e à acentuação, o aluno demonstrou, na reescrita, cuidado em corresponder à correção resolutiva da professora, corrigindo quase todas as palavras. No entanto, ao inserir palavras que não estavam na versão inicial, comete incorreções (*acustumei*), demonstrando que para obter melhores resultados em relação a esse conteúdo, é necessário um trabalho sistemático.

#### Aluno 4

<i>Versão inicial</i>	<i>2ª reescrita</i>
<p><i>Em um sabado sem nada para fazer eu liguei para meus amigos para a gente ir na pizzaria.</i></p> <p><i>A gente se arrumou e fomos para o lugar marcado dai a gente caminhando um dos meus amigos recebe uma ligação da namorada dele.</i></p> <p><i>Ela ligou pediu se ele não queria ir na casa dela toma terrerê que era do outro lado da cidade, chegando lá perto 5 pessoas passaram pela gente só que a gente nem reparou.</i></p>	<p><i>Em um sabado estava em casa sem nada para fazer. Resolvi ligar para alguns amigos para nós irmos á pizzaria.</i></p> <p><i>Nós se arrumamos e fomos para á casa de um amigo, para irmos juntos á pizzaria, no caminho um dos meus amigos recebe uma ligação de sua namorada.</i></p> <p><i>Ela ligou pediu se ele não queria ir á casa dela tomar terrerê. A casa ficava do outro lado da cidade. Nós</i></p>

<p><i>Depois quando quase chegando aqueles 5 caras vieram para cima de nós e pediu para passar o celular para eles, um dos meus amigo estava apanhando para um cara e não consegui ajudalo.</i></p> <p><b>Assalto entre amigos</b></p>	<p><i>resolvemos não ir á pizzaria e ir na casa da namorada do meu amigo.</i></p> <p><i>Chegando perto, cinco pessoas passaram por nós, só que nós não reparamos e nós não suspeitamos delas.</i></p> <p><i>E quando quase chegando aqueles cinco indivíduo armado, vieram para cima de nós e pediram para passar os celulares para eles. Um dos meus amigos se recusou a entregar o celular e foi agredido pelos rapazes, nos ficamos observando ele, estavam em número maior e armado logo após ligamos para a policia após o acontecimento. Depois nós fomos embora para casa.</i></p> <p><b>Assalto</b></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esse aluno não realizou a versão que utilizamos para o diagnóstico, não estava presente na aula em que propusemos a atividade. Portanto, realizou apenas uma reescrita, a partir das observações da professora. Embora a versão final ainda apresente descuidos em relação aos aspectos formais, o conteúdo conceitual trabalhado que se destacou nesse percurso foi a informatividade, responsável por uma melhora significativa na coerência do texto. Esse aluno observou mais as anotações que fizemos em relação ao conteúdo do texto (correção misto-discursiva), esclarecendo alguns pontos que questionamos na correção. Por exemplo, em relação ao título, questionamos o seu conteúdo e a localização no texto. O aluno alterou o conteúdo, afinal não era um assalto **entre** amigos que ele estava relatando, mas não alterou a localização, manteve o título no final do texto. Outro aspecto a ser observado nesse texto é que, na versão final, o aluno parece dominar o uso da crase, no entanto, utiliza para marcá-lo o acento agudo e não o acento grave. Quanto aos outros conteúdos trabalhados nas atividades de reescrita, houve melhora na pontuação e tentativas de adequar o texto à modalidade escrita. Quanto ao procedimento,

observamos que uma revisão ao final do texto poderia evitar alguns problemas que ainda estão presentes (algumas repetições desnecessárias, por exemplo), no entanto, há outros fatores que prejudicaram essa atividade no caso específico desse aluno: ele foi o último a terminar o trabalho e, como ele é muito conhecido entre os colegas mais agitados, embora pedisse para não ser incomodado, muitos colegas que já haviam concluído o trabalho conversavam com ele.

#### Aluno 5

<i>Versão inicial</i>	<i>2ª reescrita</i>
<p><i>Quando eu tinha 8 anos tive minha primeira experiência no pc e foi quando joguei meu primeiro jogo GTA San Andreas no pc do meu irmão, sendo que eu não jogava direito eu ficava roubando carros e atropelando pedestres, além de matar inocentes.</i></p> <p><i>Tambem me lembro que eu jogava Need for Speed Mos Wanted que era um jogo de corrida que dava pra fugir da Puliça e do tempo que fui atacado por um cachorro que ficou uma cicatriz no meu olho.</i></p>	<p><i>Relato da minha vida</i></p> <p><i>Em um dia normal, estava andando pelo sítio onde eu morava, como era ingênuo, fui brincar com meu carrinho encima das costas do meu cachorro da raça Doberman Alemão, que era um cão de confiança, porém ele estava dormindo e se assustou e deu uma mordida do lado do meu olho.</i></p> <p><i>Fui levado para o hospital onde fizeram um curativo e fiquei bem, exceto pelo motivo de que ficou uma cicatriz no meu olho.</i></p> <p><i>Meus pais quiseram matar o cachorro, então chamaram meu padrinho que era policial, porém ele não quis mata-lo pois era um cão bom e ele apenas havia se assustado.</i></p> <p><i>Eu fiquei com o cachorro novamente.</i></p>

O destaque que damos à primeira versão é a falta de articulação, especialmente no segundo parágrafo. O aluno parece ir escrevendo lembranças de acordo com o fluxo da consciência, sem uma organização característica do texto escrito. Esse elemento, a partir dos questionamentos da correção misto-discursiva, foi

melhorado significativamente na segunda versão, em que o aluno se ateuve a apenas um dos fatos relatados e o desenvolveu de maneira mais coerente. Dos conteúdos enfatizados nas atividades de reescrita, ele demonstrou avanços em pontuação, adequação à linguagem escrita e informatividade. O procedimento de revisar o próprio texto ainda precisa ser trabalhado, pois uma revisão final evitaria certos descuidos com em ção e fiquem (*Eu fiquem*).

#### Aluno 6

<i>Versão inicial</i>	<i>2ª reescrita</i>
<p><i>Ano passado eu meio malandrinho todo dia que vinha pro colégio tocava o interfone de uma casa no caminho eu toquei umas duas semanas todo santo dia, mais um dia eu passei e não toquei e meu amigo tocou, e o dono da casa foi na rua tirar satisfação o piá e ele disse que tinha sido eu o homem veio em meu sentido e ficou tentando tirar foto de mim, eu não deixei e ele foi ficando nervoso e uma hora endoidou ele me levantou do chão pelo pescoço e conseguiu tirar uma foto minha. Ele me soltou e fui pra aula quando cheguei na sala olhei pra cima no refeitório ele já estava lá conversando com a Dani, não deu cinco minutos já vieram me chamar na sala, eu e o Thiago o piá que tocou aquele dia, agente conversou lá pedimos desculpa e o tio da casa explicou que quando nós tocava o interfone acordava a filhinha dele. A Dani passou o número e o endereço para o</i></p>	<p><i>Interfone</i></p> <p><i>No ano passado, eu, meio malandrinho, todo dia que vinha para o colégio tocava o interfone de uma casa no caminho.</i></p> <p><i>Durante duas semanas, eu toquei todos os dias, mas um dia eu passei e não toquei, meu amigo tocou. O dono da casa foi na rua tirar satisfação com o menino, ele disse que tinha sido eu. O homem veio em minha direção e ficou tentando tirar foto de mim, eu não deixei e ele foi ficando muito nervoso e uma hora endoidou. Ele me levantou do chão pelo pescoço e conseguiu tirar uma foto minha, me soltou e fui para a aula.</i></p> <p><i>Cheguei no colégio e fui para sala, olhei para cima, no refeitório, e ele já estava lá (o homem da casa). Não deu cinco minutos, já vieram me chamar na sala, eu e o Thiago, o menino que tocou naquele dia. Nós conversamos lá, pedimos desculpa e o tio da casa explicou que, quando tocávamos o</i></p>

<p><i>cara e graças a Deus ele não foi lá e nem ligou.</i></p>	<p><i>interfone, nós acordávamos a filhinha dele.</i></p> <p><i>A Dani, pedagoga do nosso colégio, passou o número e o endereço da minha casa para ele. Felizmente, ele não foi lá e nem ligou.</i></p>
----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

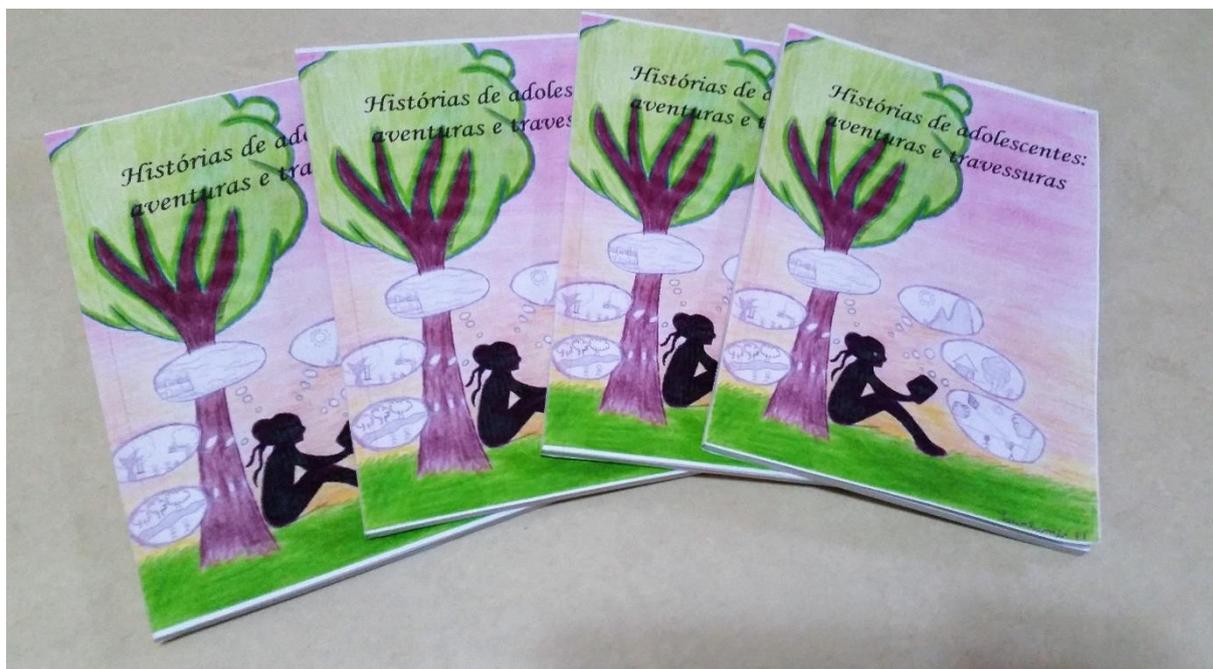
Comparando a primeira versão e a segunda reescrita, percebemos que esse aluno atentou para todos os aspectos trabalhados nas atividades de reescrita e melhorou significativamente a qualidade de seu texto. A pontuação, a organização em parágrafos, a adequação à modalidade escrita e a informatividade contribuíram para melhorar a qualidade do texto na segunda reescrita. Esse aluno, ainda que com limitações, observou com atenção as orientações inseridas no texto e, além de realizar o procedimento com cuidado, demonstrou evolução em relação aos conceitos trabalhados.

Nessa atividade, os alunos demonstraram atenção aos comentários e, de acordo com as suas possibilidades, aproximaram ao máximo àquilo que lhes foi solicitado. Fizeram, em sua maioria (apenas um aluno demonstrou-se desinteressado na atividade e não realizou o trabalho com cuidado), todas as alterações que foram sugeridas de acordo com o seu domínio linguístico. Percebemos, nessa atividade, que, mesmo que nem todos os textos estivessem prontos para a publicação, todos os sujeitos da pesquisa demonstraram avanços em suas habilidades de escrita. Quanto aos conteúdos trabalhados, percebemos que tanto os aspectos formais quanto discursivos precisam ser continuamente retomados e trabalhados sistematicamente a fim de que cheguemos ao que se espera da escrita dos alunos ao final do Ensino Fundamental. No entanto, se considerarmos que o tempo de aplicação da proposta foi reduzido e que houve evolução por parte da maioria dos alunos em relação aos aspectos não dominados enfocados na proposta, acreditamos que, num trabalho processual (durante o ano e durante os quatro anos que o aluno permanece nesse nível de ensino), é possível conseguir avanços significativos em relação à prática de Análise Linguística vinculada à leitura, à oralidade e à escrita. Além disso, um trabalho constante do texto como processo e não apenas como produto garante um avanço também na postura de produtor texto que escreve e reescreve, a fim de adequar o texto à situação social de comunicação.

Com esse trabalho, percebemos que a interação, por meio da língua, foi ensinada ao aluno, uma vez que ele produziu um texto que correspondeu àquela situação de uso de linguagem a partir de uma sequência de atividades que o fizeram buscar referências em textos do gênero que circulam na sociedade. A prática de Análise Linguística efetivou-se nas reflexões que o aluno realizou tanto nas atividades de leitura e reescrita quanto nas reescritas individual e mediada pela professora.

Após concluirmos a etapa de aplicação de atividades em sala de aula, procedemos à revisão final dos textos e à elaboração dos livros entregues aos alunos e ao acervo da escola. Abaixo, na figura 5, apresentamos uma imagem de como ficaram os exemplares dos livros.

**Figura 5:** Exemplares do livro que organiza a coletânea de textos dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a aplicação da proposta didática.

### 3.3 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Todo o percurso da proposta, desde o seu planejamento, procurou manter-se coerente às orientações teóricas e metodológicas por que optamos para o trabalho. Nesse sentido, pensamos a Análise Linguística como uma prática didática vinculada à oralidade, à leitura e à escrita que, gradativamente, possa ampliar as possibilidades de os alunos utilizarem a linguagem em práticas sociais e pensamos a prática

pedagógica como um processo organizado, “em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação.” (ZABALA, 2010, p. 17).

Para a interação com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, procuramos observar a integração de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais como constitutivos de um processo de formação integral dos meninos e meninas (ZABALA, 2010). Os conteúdos factuais foram abordados na exploração dos relatos orais e escritos, não havendo necessidade de memorização, apenas de percepção da necessidade de fatos pontuais estarem presentes em relatos pessoais.

Em relação aos conteúdos atitudinais, percebemos que, quando os objetivos estão claros, há maior probabilidade de conseguirmos envolvimento dos sujeitos. Por outro lado, devido à diversidade de interesses desses meninos e meninas, é muito difícil conseguir o envolvimento de todos em todas as atividades propostas. No caso específico da proposta aplicada, consideramos um aspecto positivo a atitude de a maioria empenhar-se nas atividades. Nesse encaminhamento, percebemos que, nas atividades em duplas, houve maior cooperação entre os alunos e a necessidade de ajuda da professora para desenvolver o trabalho diminuiu. Essa cooperação também foi percebida em relação aos alunos com maior facilidade quando se propunham a explicar aos outros que apresentavam maior dificuldade de realização da atividade.

A atitude de colaboração manifestou-se também em outros momentos, como na colaboração dos alunos com a escola, uma vez que esta foi a turma que mais teve participação em uma promoção para obter recursos para a instituição. Provavelmente, ela vem sendo construída durante o processo de escolarização desses alunos, pois, assim como outros conteúdos, os atitudinais demandam um trabalho contínuo.

Muitos dos valores que se pretendem ensinar se aprendem quando são vividos de maneira natural e isso só é possível quando o ambiente de aula, as decisões organizativas, as relações interpessoais, as normas de conduta, as regras de jogo e de papéis que se atribuem a uns e a outros correspondem àqueles valores que se quer que sejam aprendidos. (ZABALA, 2010, p. 84).

Nesse sentido, para o autor, a maneira de organizar o trabalho em sala de aula pode promover ou não atitudes que se pretendem desenvolver nos alunos.

Em relação aos conteúdos procedimentais, percebemos que, quando se tratava da compreensão de comandos de leitura de textos, na primeira atividade, mais da metade dos alunos pedia ajuda para compreender os enunciados. A partir de nosso questionamento em relação à compreensão de cada aluno que apresentava dúvida,

esperamos ter contribuído para a percepção de que, para realizar tal procedimento, é necessária a leitura atenta e, às vezes, repetida do enunciado. Foi possível também proporcionar aos alunos a percepção de que o comando da atividade é, na verdade, uma ordem para uma atividade posterior e que ler e entender esta ordem é a condição para conseguir executar a atividade. Os alunos também perceberam que, embora a professora explicasse o comando, se eles o lessem de fato, também poderiam entender, sem tanta interferência docente. Reler, assim como reescrever, pareceram práticas às quais os alunos não demonstraram familiaridade e não consideraram normal no processo de estudo. Nesse aspecto, percebemos que houve um avanço, a partir dos encaminhamentos propostos, quanto ao procedimento e à atitude de ler e rere o enunciado para facilitar sua compreensão, assemelhando-se à atitude dos alunos de reescrever a partir das observações da professora.

Em relação à revisão do texto, acreditamos que, nas duas etapas, foi possível perceber avanço na compreensão do procedimento. Na primeira reescrita, percebemos que houve progresso do desempenho dos alunos em diferentes níveis, dependendo do conhecimento linguístico e discursivo de que os alunos dispunham. Percebemos, em muitos casos, que o contato com textos do gênero e a reflexão sobre os aspectos que selecionamos para estudar proporcionou à maioria dos alunos condições para refletirem sobre a própria escrita e organizarem o texto de forma a aproximá-lo ao gênero relato pessoal. Ainda que, em alguns casos, as reflexões dos alunos se deram principalmente em relação aos aspectos da superfície do texto, consideramos que elas foram importantes para o início do processo. Na segunda reescrita, o avanço foi ainda maior. A maioria absoluta dos alunos demonstrou entender os comentários, indicações e questionamentos encaminhados pela professora e reformulou o texto de acordo com o repertório de conceitos de que dispunha. Conforme orienta Zabala (2010), não é possível pensar os conteúdos isoladamente: para essas atividades, foram necessários todos os tipos de conteúdos: atitudinais (disposição e atenção), factuais e conceituais (organização do gênero e conhecimentos linguístico-discursivos) e procedimentais (escrita e reescrita). Concordamos que, para que tais elementos possam ser incorporados no cotidiano dos alunos, eles precisam estar frequentemente na prática escolar. Entendemos também, pela nossa prática, que alguns elementos contribuíram para a realização da atividade de forma satisfatória: o perfil da turma, a identificação com a professora, o fato de criarmos um ambiente de reconhecimento e agradecimento pela participação

dos alunos na pesquisa e, principalmente, o fato de proporcionarmos a possibilidade desses alunos se posicionarem como autores de um livro. Além disso, o vínculo da proposta a uma pesquisa orientada, o tempo e os recursos destinados à atividade foram elementos essenciais para que ela acontecesse em condições mais favoráveis que na prática cotidiana. A interlocução verdadeira criada por meio da publicação dos livros, cujos leitores serão os mais diversos, garantiu também o empenho para que a versão final do texto fosse a melhor possível. Com isso, percebemos que a reescrita é um processo que se relaciona com a produção textual e não com a redação (distinção que é exposta por Geraldi, 1997 e que foi apresentada anteriormente).

Os conteúdos conceituais só podem ser observados em situações em que eles forem aplicados concretamente. Portanto, tanto nas atividades de leitura dos textos quanto nos procedimentos de escrita procuramos pensar os conteúdos conceituais aplicados às situações de linguagem em uso. Observamos, nesse caso, o que orienta Zabala (2010) em relação à avaliação dos conteúdos conceituais.

As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições. Seu enunciado nos diz, unicamente, que quem as faz é capaz de lembrar com precisão a definição, mas não nos permite averiguar se foi capaz de integrar esse conhecimento em suas estruturas interpretativas. Além do mais, mesmo que se pedisse que o aluno fosse capaz de definir autonomamente, sem repetir uma definição padronizada, deveríamos saber que este é um dos graus mais difíceis de conceitualização. (ZABALA, 2010, p. 204-205).

Assim como o autor, acreditamos que, para perceber se os alunos compreenderam os conceitos, não basta que eles apenas os repitam, é necessária a aplicação em situações que nos permitam verificar que eles foram capazes de integrar esse conhecimento em suas estruturas interpretativas. No caso da produção textual, o uso dos elementos formais (pontuação, paragrafação, concordância, por exemplo), bem como os recursos de coesão textual são, o tempo todo, reaplicados em novos períodos, novas ideias, ou seja: se o aluno dominar apenas uma regra de uso de pontuação ou de um conectivo e não tiver interpretado o seu significado, terá problemas no uso desses elementos em um outro contexto, em outro texto.

Portanto, em relação aos tipos de conteúdos, percebemos que o avanço mais significativo ocorreu em relação aos conteúdos conceituais e procedimentais, uma vez que estes, em um período limitado de interação com a turma, apresentaram-se de forma mais visível e coerente com as atividades que foram realizadas.

Quanto ao desenvolvimento de cada etapa da aplicação pedagógica – diagnóstico, relato oral X relato escrito, atividades de reescrita e práticas de reescrita –, ainda que com limitações características do processo, acreditamos que o objetivo foi atingido de forma satisfatória e que os alunos demonstraram avanços em relação aos conteúdos de Análise Linguística enfatizados na proposta.

De maneira geral, observando as orientações de Zabala (2010), concluímos que a forma de refletir sobre a linguagem apresentada pelos alunos no processo demonstrou a apropriação, em ritmos variados, dos conteúdos que propomos para esta unidade didática. Iniciou também uma reflexão sobre procedimentos e atitudes necessárias para transferir para as práticas sociais os conhecimentos linguísticos oportunizados em situações formais de ensino, como nas aulas de Língua Portuguesa.

Esta proposta nos possibilitou estabelecer critérios que nos permitissem realizar uma avaliação racional e fundamentada (ZABALA, 2010) de um trabalho de reflexão sobre a língua a partir de textos escritos pelos alunos. Concluímos, com esse trabalho sistemático, planejado, aplicado e avaliado, ainda que em um pequeno espaço de tempo, que é possível assumir a postura de professor-pesquisador em relação à prática pedagógica e perceber o que efetivamente contribui para alcançarmos os nossos objetivos em relação ao domínio linguístico-discursivo dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante com nossa proposta inicial – desenvolver um trabalho com Análise Linguística focado especialmente na reescrita textual, a partir de um resgate teórico do tema –, procuramos verificar as orientações relativas à prática em questão para esse nível de ensino. Além disso, na tentativa de observar se as produções teóricas sobre o assunto esclarecem o encaminhamento dessa prática no Ensino Fundamental e contribuem para a escrita e reescrita de textos dos alunos nesse nível de ensino, organizamos e aplicamos uma proposta direcionada ao 9º ano.

Quanto à investigação teórica, consideramos relevante organizar essa discussão sob três perspectivas, que, de uma forma ou de outra, relacionam-se ao ensino de Língua Portuguesa: produções acadêmicas, documentos oficiais e produções de professores da Educação Básica. Nessa análise, percebemos que os conceitos e encaminhamentos em relação à prática discutida que servem de referência para documentos oficiais e textos de professores da Educação Básica são as produções acadêmicas. Mesmo organizados de maneira diversa, os documentos oficiais analisados apresentam a prática em questão com um certo obscurantismo, em relação a certos conteúdos e encaminhamentos. Enfocam uma prática centrada em atividades epilinguísticas (sem esclarecer muito bem em que consistem essas atividades) e apresentam certos conteúdos e encaminhamentos de forma a possibilitar uma interpretação ainda voltada a um ensino estruturalista. Em relação à escrita e reescrita, encontram-se orientações mais específicas nos PCN (refacção) enquanto nas DCE esse encaminhamento é menos explicitado. Vale lembrar que a base dessa proposta é encontrada em Geraldi (1984) e, embora no meio acadêmico, muitas discussões tenham ampliado a proposta inicial (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2013; GONÇALVES, 2013; MENEGASSI, 1998 entre outros), de acordo com algumas dessas pesquisas, esse processo ainda não aparece como uma prática constante na Educação Básica. Essa ausência talvez ocorra justamente porque o professor da Educação Básica, principalmente aquele que não passou por formação inicial e continuada de qualidade, sente-se “abandonado” em relação ao que se discute na academia – já que esta apresenta um discurso frequente de culpabilização do professor por práticas inadequadas – e do governo – que, embora em tese apresente propostas inovadoras, na prática, na maior parte das vezes, não oferece condições para que elas se efetivem. Nesse contexto, o professor age intuitivamente, na maioria

das vezes, repetindo modelos que, tradicionalmente, vêm sendo praticados, sem avaliar se efetivamente tais modelos são adequados aos objetivos de sua proposta e sem sistematizar os resultados de sua prática no que se refere à leitura e escrita dos alunos. Além disso, por ser acusado frequentemente de práticas ineficazes, ele tende a se colocar como vítima do processo, favorecendo o discurso de queixa que não promove a avaliação crítica do processo, apenas tenta demonstrar um aborrecimento e, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está, a chamada queixa-lamento (FERNÁNDEZ, 2001).

Em relação à proposta pedagógica, consideramos que os resultados foram positivos, uma vez que demonstraram avanços em relação ao que havia sido constatado no diagnóstico inicial das produções escritas dos alunos. Nesse sentido, destacamos como maior conquista o fato de o aluno perceber a escrita como trabalho e a produção de texto como um processo em constante reformulação por seu autor. Assim, a proposta possibilitou um novo olhar do aluno para o texto, entendendo a produção como fruto de trabalho de escrita. Dessa forma, o aluno passou a ver a escrita como processo de produção textual composta por sucessivas versões a serem lidas e reescritas e/ou revisadas. Possibilitou também o entendimento do aluno de que o texto deve ser adequado à sua situação de circulação, ou seja, adequado ao leitor, uma vez que os alunos sentiram-se comprometidos a reler o texto e reescrevê-lo. Tal comprometimento já é um indício positivo, pois algumas vezes, os alunos simplesmente negam-se a reler o texto sob a afirmação “Ah, professora, você entendeu o que eu quis dizer!”. Para o aluno, muitas vezes, escrever é apenas uma tarefa escolar e, se já a realizou – escreveu o texto –, isso basta e a tarefa está concluída. Portanto, a atitude dos alunos em escrever, reescrever e reler o texto demonstrou uma ruptura do comportamento deles com as tarefas escolares, em grande parte, realizadas rapidamente para que a atividade seja considerada concluída. No caso, a atitude de aceitação por parte do aluno de que escrever um texto se contrapõe ao aligeiramento de uma tarefa escolar (que dá lugar à novidade veiculada ao uso das tecnologias, da foto nova, da nova pose, na velocidade da curtidão do Facebook tão cara entre os alunos) talvez seja um grande avanço em termos de atitude em relação à escrita, entendida como processo, que acontece em diferentes momentos e que exige leitura, escrita, releitura, reescrita, todas baseadas na reflexão. Reflexão, atenção, concentração, refacção, releitura talvez sejam

habilidades pouco presentes no cotidiano de uma geração de nativos digitais, mas que não podem prescindir de tão importantes habilidades.

O trabalho desenvolvido na escola proporcionou o deslocamento do olhar do aluno de somente produtor para o de leitor, ou seja, de perceber o que poderia ou não estar adequado para a leitura do texto, evidenciando a interface leitura-produção textual. Os conteúdos trabalhados e as intervenções da professora, portanto, serviram de suporte para que as revisões feitas pelos alunos-autores pudessem aproximar mais o texto ao gênero e sua finalidade e adequá-lo à esfera de circulação. Para além de avaliadora, a postura assumida por nós teve um perfil de interação, passamos a ser interlocutores e os alunos adquiriram também uma postura menos passiva e mais questionadora. Isso ficou evidenciado na revisão final do texto, quando, após algumas correções resolutivas (revisão final pela professora), encaminhamos o texto para os alunos lerem e aprovarem a versão final para publicação. Vários alunos questionaram as trocas feitas, mesmo sem ter a versão anterior do texto, e imprimiram seu estilo na escrita, substituindo algumas trocas propostas pela professora pelos termos que haviam usado anteriormente, realizando a operação pelo recurso da memória, pois eles se lembravam da palavra que haviam escrito na versão anterior.

Os avanços do trabalho foram significativos também quando relacionamos à prática de sala de aula enquanto profissional da Educação Básica. Por meio da aplicação da proposta, percebemos que um trabalho com uma fundamentação teórica consistente, planejado e organizado com objetivos claros apresenta uma grande chance de corresponder aos resultados esperados. Percebemos também que a verificação desses resultados não pode se pautar apenas em suposições, observações empíricas e impressões do professor em relação ao comportamento dos alunos. Avaliar o processo com categorias de análise consistentes torna-se um parâmetro mais confiável de verificação dos resultados da proposta aplicada. Outra constatação que merece destaque é que os alunos consideraram esses conteúdos significativos, pois tinham clareza do objetivo da produção textual, o que garantiu o envolvimento de grande parte deles nas etapas sugeridas. Portanto, nossa compreensão de avaliação, enquanto processo que verifica os avanços (ou estagnações) na aprendizagem, extrapola as simples etapas de correção, observamos nos textos, para além do resultado final, o quanto o aluno evoluiu nos conteúdos e procedimentos estudados.

A aplicação da proposta também apresentou limitações que, de certa forma, impediram que tivessem maiores avanços: na escola onde desenvolvemos a prática pedagógica, os recursos tecnológicos eram precários e poucos, o que limitou algumas ações planejadas; durante o período da aplicação, alguns alunos faltaram às aulas e perderam alguma etapa do processo; em alguns horários de aula, como na última aula de segunda-feira, as atividades não fluíram conforme havíamos planejado; nem todos os alunos se dedicaram em desenvolver todas as etapas propostas. Além disso, por ser professora visitante, houve interesse em trabalhar um número de aulas limitado para não tomar muito tempo da docente efetiva da turma.

Se relacionarmos o exposto acima à nossa prática cotidiana, as limitações são ainda maiores: poucos professores em sua prática cotidiana, com aulas em diversas turmas, às vezes de diversas escolas, normalmente com muitos alunos em cada turma, conseguem realizar um trabalho organizado e pautado em um estudo relativo à escrita e reescrita textual. O fato de termos vínculo com um programa de formação cujo objetivo é a pesquisa sobre a prática pedagógica facilitou a realização de um trabalho orientado em uma turma. No entanto, o acesso a esses programas não é garantido para a maioria dos professores que se encontram na Educação Básica. Embora sejam oferecidas formações, eventualmente, elas são organizadas de forma fragmentada e com discussões de assuntos isolados, nem sempre relevantes para a prática pedagógica. Não obstante o grande número de formações que já vivenciamos (formação inicial, PDE, especialização, formações em serviço), não tivemos acesso, por exemplo, a categorias para análises das aulas. Muitas vezes, a análise das aulas é baseada nas observações empíricas e nas impressões do professor mais em torno do comportamento do que do rendimento ou envolvimento dos alunos nas atividades. Ainda, caso o rendimento dos alunos não tenha um “horizonte de expectativa” definido pelo professor, quando o aluno realiza a atividade, isso já pode ser considerado um elemento positivo, tendo em vista que, em muitas turmas, desenvolver uma aula em que o aluno realize a atividade já é um desafio, dada a dispersão ou desatenção dos alunos. Além disso, a limitação de recursos materiais e tecnológicos das escolas públicas, o perfil variado das turmas, especialmente do Ensino Fundamental, a precariedade em algumas formações iniciais e continuadas de professores, a quantidade de turmas e de alunos por turma com ritmos variados de aprendizagem, a indisciplina de algumas turmas, dentre outros problemas que enfrentamos no cotidiano escolar, nem sempre possibilitam um trabalho organizado da forma que

apresentamos neste trabalho. Essa dinâmica nem sempre é considerada pelos encaminhamentos das produções acadêmicas que, em geral, apresentam uma discussão sobre como deve ser o ensino, pressupondo um modelo de aluno e de escola que nem sempre corresponde à realidade.

Portanto, o fato de a proposta ter dado resultado positivo revela uma possibilidade exequível de trabalho com a Análise Linguística em sala de aula. Porém, o fato de ter sido aplicada em uma única turma, com 30 alunos e como parte de uma pesquisa (cujo trabalho é mais detalhado e analisado de forma específica) aponta para um contexto de aplicação que é diferente do cotidiano pedagógico, no qual o docente tem várias turmas, com perfis diferenciados, ou mesmo, atua em mais de uma escola. Nesse sentido, embora a proposta se tenha revelado exequível – o que aponta para uma possibilidade –, no cotidiano escolar, pode ser que haja limites a essa exequibilidade. Nesse caso específico, os estudos aprofundados que fizemos nos deram maior segurança para propor atividades voltadas à produção textual, avaliação e reescrita em situações cotidianas de ensino. Ainda que reconheçamos que há variáveis que limitam certa frequência de atividades na prática cotidiana, acreditamos que é possível desenvolver um trabalho com a Análise Linguística, se for planejado e avaliado com critérios bem definidos, a fim de perceber se os conteúdos selecionados foram realmente aprendidos pelos alunos.

Apresentamos, neste trabalho, algumas possibilidades que poderão contribuir para o ensino de Língua Portuguesa: conhecimento teórico sobre o tema, diagnóstico e seleção de conteúdos conforme identificação de aspectos linguísticos e discursivos que os alunos não dominam, compreensão do processo de escrita como trabalho (não atrelada à mera correção de um produto final), avaliação dos textos com critérios definidos e circulação em meios digitais ou impressos. No entanto, há ainda muitos desafios para que se chegue à efetivação da Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que vão desde a precariedade na formação inicial e continuada até as limitadas condições de trabalho dos professores da Educação Básica.

Por fim, pelo fato de as discussões aqui apresentadas não esgotarem as possibilidades de trabalho com a Análise Linguística, esperamos que esta pesquisa suscite novas discussões a respeito dessa prática relacionada ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e que nosso estudo possa ser lido, debatido e aprofundado por professores que, assim como nós, atuam na docência,

especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa serão socializados com a professora que cedeu a turma, apresentados na escola e uma cópia deste trabalho será destinada à biblioteca do colégio onde a proposta foi desenvolvida.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 81-110.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **Articular vozes. Deslocar sentidos. O discurso da língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores**. 2006. 354 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BIASOTTO, Milenne; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. **Raído**, Dourados, MS, v. 9, n.18, p. 35 - 57, jan./jun. 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Materiais para a oficina de estudo do gênero relato pessoal de experiência vivida**. São Paulo: SEE de SP/CENP, 2010. Disponível em: [http://www.academia.edu/18101327/SARESP\\_2010.\\_Oficina\\_de\\_Estudo\\_de\\_Relato\\_Pessoal\\_de\\_Experi%C3%Aancia\\_Vivida](http://www.academia.edu/18101327/SARESP_2010._Oficina_de_Estudo_de_Relato_Pessoal_de_Experi%C3%Aancia_Vivida). Acesso em: 10 fev 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 1º fev 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 1º fev 2015.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 16 set 2015.

CARVALHO, Maria José Lima de. **Gênero relato de experiência:** um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CLARAS, Sonia Merith. **Semiótica, leitura, análise linguística:** uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 2011. 356 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CLEMENTE, Elvo (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de Português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

\_\_\_\_\_. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Work. pap. linguíst.**, v.3, n.13, p. 1-20, Florianópolis, out./dez, 2012.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)> Acesso em: 9 fev 2015.

FERNÁNDEZ, Alicia. A queixa da professora. In: FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. p. 107-116.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 9, p. 5 - 45, 1987.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Deise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-87.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, Deise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20 - 29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, Adair Vieira. A lista de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 21 - 36.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 99 - 117.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMANN, Angela B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 51-77.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino.** Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991

MATTEI, Isabel. Exoterismo, auto-ajuda e trivialidade em *O alquimista*. In: PARANÁ. **O professor e os desafios da escola pública paranaense.** Cadernos PDE, v. 1, 2007. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_unioeste\\_port\\_artigo\\_isabel\\_mattei.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unioeste_port_artigo_isabel_mattei.pdf). Acesso em: 20 ago 2016.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Relato de um naufrago**. Trad. Remy Gorga Filho. 39.ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4.ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459>> Acesso em: 9 fev 2015.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Paraná: 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)> Acesso em: 20 jul 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico (Colégio Estadual Marechal Rondon)**. Marechal Cândido Rondon: abril de 2013. Disponível em: <<http://www.mrhmcrondon.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/1576/arquivos/File/Projeto%20Politico%20Pedagogico%202013.pdf>> Acesso em: 20 jul 2015.

\_\_\_\_\_. **Documento síntese**. Paraná: 2014. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/2013/documento\\_to\\_sintese\\_2014\\_incorporando\\_avaliacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_to_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf)> Acesso em: 10 out 2015.

PAULA, Luzia de Fátima. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1989.

REZENDE, Dener; HILA, Cláudia Valéria Doná. **O gênero relato no vestibular e a narração escolar**: considerações sobre a estrutura composicional. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/226t.pdf>> Acesso em 13 jul. 2016.

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. Formacriação. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, p.13-18, 2001.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1775.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Hérika Ribeiro dos. Contribuições da teoria funcionalista para a análise do gênero relato. **Entretextos**, Londrina, PR, v. 14, n.1, p. 218 - 239, jan./jun. 2014.

SANTOS, Leonor Werneck. O ensino de língua portuguesa e os PCNs. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 173-184.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Gleidenira Lima. **Análise linguística e reescrita de textos**: uma proposta metodológica em Língua Portuguesa em Escola Ribeirinha. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação uma introdução metodológica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 9 fev 2015.

VUJICIC, Nicholas James. **Uma vida sem limites**: inspiração para uma vida absurdamente boa. Trad. Roberto Marques de Oliveira. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2011.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras/ABL: 1998. p.207-235.



APÊNDICE B – Tabela diagnóstica adaptada para o gênero utilizado.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA TABELA DIAGNÓSTICA – 9º ANO	Aspectos não dominados pelos alunos → X											
	Alunos: número de chamada conforme cadastro no SERE											
<b>GÊNERO: RELATO PESSOAL</b>												
<b>1 SITUAÇÃO SOCIAL</b>												
1.1 Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?												
1.2 Está adequado à esfera de circulação?												
1.3 Abrange satisfatoriamente o tema?												
1.4 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (relatar)?												
<b>2 ESPECIFICIDADES</b>												
2.1 Apresenta, com clareza, o relato de uma experiência vivida?												
2.2. Apresenta a narrador em 1ª pessoa do discurso?												
2.3. Apresenta personagens bem definidos?												
2.4. O espaço está delimitado claramente?												
2.5. As ações são apresentadas respeitando uma sequência temporal adequada?												
2.6. O título está adequado?												
<b>3 TEXTUALIDADE</b>												
3.1. Apresenta clareza/coerência e progressão textual?												
3.2. O grau de informatividade está adequado?												
3.3. Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão referencial?												
3.4. Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão sequencial?												
3.5. A variante linguística selecionada é adequada à situação?												
3.6. Faz uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc presentes em textos predominantemente narrativos?												
3.7. Emprega adequadamente:												
3.7.1 verbos (pessoa/modo/tempo)?												
3.7.2 concordância verbal?												
3.7.3 concordância nominal?												
3.7.4 pontuação?												
3.7.5 paragrafação?												
3.8 Distancia-se da oralidade na forma e no conteúdo?												
<b>4 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS</b>												
4.1 Ortografia adequada?												
4.2 Letra legível?												
4.3 Acentuação de acordo com a norma padrão?												
4.4 Uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas?												

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir da proposta de Costa-Hübes (2012).

APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios

Pesquisador: Isabel Mattei – (45) 9962-4285

Convidamos sua filha a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de contribuir para o aprimoramento linguístico na escrita e reescrita de textos, a partir de atividades elaboradas para o 9º ano do Ensino Fundamental. Esperamos, com este estudo, demonstrar que atividades organizadas de forma sistematizada podem melhorar a habilidade de escrita dos alunos desse ano. Para tanto, a partir de uma produção escrita inicial, serão verificados os principais problemas de linguagem e elaborada uma sequência de atividades, objetivando minimizar tais problemas. Esses dados serão descritos e analisados em trabalho final (dissertação de mestrado), podendo conter trechos das produções dos alunos sem identificação. Durante a execução do projeto, serão utilizadas as aulas de Língua Portuguesa, o que não trará prejuízos aos alunos, uma vez que os conteúdos desenvolvidos estão previstos nas Diretrizes Curriculares Estaduais.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Ela também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo [REDACTED] a participar da pesquisa.

[REDACTED]

Eu, Isabel Mattei, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Marechal Cândido Rondon, 16 de março de 2016.

APÊNDICE D – Material didático aplicado à turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

MATERIAL DIDÁTICO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

GÊNERO DISCURSIVO: RELATO PESSOAL

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA - ANO: 9º A

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### Apresentação

Caro(a) aluno(a)

Por sermos seres eminentemente sociais, parece-nos fascinante compartilhar fatos vivenciados por nós com pessoas de nosso convívio. Essa prática de relatar fatos cotidianos acontece diariamente de maneira informal em nossa vida. Quando vivenciamos ou presenciamos um fato inusitado, a ansiedade por compartilhar esse evento parece mais premente. Da mesma forma, encantam-se as pessoas ao ouvirem histórias reais que apresentam fatos com os quais não se deparam corriqueiramente

A partir dessas práticas – relatar acontecimentos de nossa vida – surgiram vários gêneros de textos produzidos, de diversas esferas (literária, jornalística, histórica, cotidiana), que representam esse desejo do ser humano de compartilhar fatos e conhecer fatos inusitados acontecidos com os outros. Aliás, com o advento de novas tecnologias, especialmente as que utilizam a internet como forma de comunicação, a palavra “compartilhar” ganhou uma nova conotação e tem sido muito utilizada na atualidade.

Na maioria dos casos, o relato pessoal está inserido em outros gêneros, como romance, diário, biografia, autobiografia, memórias literárias, entrevista, notícia, documentário, palestra dentre outros e aparece em diferentes suportes. O relato pessoal, enquanto gênero independente, aparece mais frequentemente na esfera escolar. A UEM (Universidade Estadual de Maringá) e a UFF (Universidade Federal Fluminense), por exemplo, já apresentaram como proposta de vestibular o gênero relato pessoal ou relato de experiência vivida.

Este material tem o objetivo de possibilitar a vocês o estudo desse gênero, com foco na produção escrita de relatos produzidos pelos alunos da turma.

## MÓDULO 1: DA ORALIDADE PARA A ESCRITA

O relato pessoal, tanto na sua forma oral quanto na forma escrita, apresenta diferentes graus de formalidade.

Inicialmente, assistiremos a um vídeo em que há um relato oral. Por ser um palestrante de sucesso pelo mundo, Nick Vujicick tem muitos vídeos disponíveis no Youtube. Vamos conhecer um pouco de sua história e, em seguida, passaremos ao vídeo.

Nick Vujicic é autor best-seller em muitos países e também do The New York Times, evangelizador, palestrante motivacional e diretor da Life Without Limbs, uma organização que ajuda a difundir a mensagem de esperança em Cristo pelo mundo afora. Nick é, no mundo todo, uma inspiração nas multidões e na mídia devido à sua atitude positiva diante da superação de obstáculos e a realização de sonhos. Ele viveu por muito tempo na Austrália e, atualmente, reside no sul da Califórnia com sua esposa, Kanae, e o filho, Kiyoshi.

Fonte: <http://www.revistasavoirfaire.com.br/2013/06/indomavel.html>

### TEXTO 1: Vídeo: História de Nick Vujicick

#### Atividades sobre o texto 1

Observe os trechos em que o protagonista relata fatos de sua vida:

1. O relato é oral. Que marcas de oralidade você consegue perceber?

---

---

---

2. A quem se destina o vídeo?

---

3. Quem é o protagonista?

---

---

4. Indique os fatos pessoais retratados pelo protagonista. Eles são reais ou inventados?

---

5. Observe que ele não apresenta apenas os fatos, também os avalia sob sua perspectiva. Que avaliação ele apresenta sobre os fatos ocorridos na sua vida?

---



---

6. Que relação se pode estabelecer entre os fatos retratados e o papel social do protagonista (evangelizador, palestrante motivacional)?

---



---

7. Tanto os vídeos do Youtube quanto os livros lançados pelo autor têm feito grande sucesso em vários países. A que você acha que se deve tanto sucesso?

---



---

8. Nick é contratado também por empresas para proferir palestras. Por que esse tipo de palestra poderia interessar às empresas que não desenvolvem atividades voltadas à religiosidade?

---



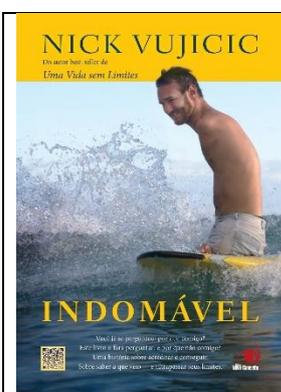
---

9. Que tipo de registro linguístico ele utiliza: formal ou informal?

---



---



Também relatando fatos de sua vida, Nick escreveu vários livros traduzidos em diversas línguas e sucesso de vendas. Leia, a seguir, um trecho do livro *Uma vida sem limites*, que esteve entre os livros mais vendidos do Brasil de setembro de 2011 a abril de 2012, segundo a revista *Veja* e o site *Publishnews*.

### UMA VIDA DE VALOR

Levei bastante tempo para reconhecer os benefícios das circunstâncias em que nasci. Minha mãe tinha 25 anos quando engravidou, eu seria seu primeiro filho. Trabalhava como parteira e enfermeira pediátrica e era encarregada de uma sala de parto onde cuidava de centenas de mães e seus recém-nascidos. Quando ficou grávida, ela sabia o que fazer. Seguiu dieta, evitou remédios, não consumiu álcool, nem aspirina nem outros analgésicos. Consultou-se com os melhores médicos e eles garantiram que tudo ia muito bem.

Mesmo assim, minha mãe continuou apreensiva. À medida que foi se aproximando a data do parto, em várias ocasiões manifestou para meu pai sua preocupação:

— Espero que esteja tudo bem com o bebê.

Durante a gravidez, os médicos fizeram dois ultrassons, e nada de estranho foi detectado. Disseram a meus pais que o bebê era um menino, mas nenhuma palavra sobre a ausência de braços e pernas! Assim que nasci, no dia 4 de dezembro de 1982, não deixaram que minha mãe me visse, e a pergunta que ela fez a um dos médicos foi:— Tudo bem com o bebê?

Silêncio. À medida que os segundos passavam e a equipe médica não me colocava nos braços dela, minha mãe sentiu que havia algo errado. Em vez de me entregarem a ela — como seria normal —, as enfermeiras chamaram um pediatra e foram para o canto oposto do quarto, onde ficaram me examinando e conferenciando aos sussurros. Quando minha mãe ouviu um grito agudo e saudável de bebê, ficou aliviada. Mas meu pai, que durante o parto tinha notado que eu nascera sem um dos braços, passou mal e foi levado para fora da sala de parto.

Chocados diante da visão do meu corpo, médicos e enfermeiras rapidamente me embrulharam em panos.

Minha mãe, que tinha participado como enfermeira de centenas de partos, não se deixou enganar. Leu a aflição no rosto da equipe médica e, na mesma hora, soube que havia algo muito errado.

— O que foi? O que há de errado com o meu bebê?

O médico não respondeu de imediato, mas, quando ela insistiu, exigindo uma resposta, a única explicação que ele deu foi expressa por um termo especializado.

— Focomelia.

Por causa de sua experiência em enfermagem, ela reconheceu o termo médico como a condição de má-formação congênita em que bebês nascem com os membros pouco desenvolvidos ou até mesmo ausentes.

Enquanto isso, meu pai, atônito, estava lá fora, perguntando a si mesmo se tinha mesmo visto o que achava que vira. Quando o pediatra foi falar com ele, berrou:

— Meu filho não tem braços!

— Na verdade, seu filho não tem nem braços nem pernas — respondeu o médico, da maneira mais sensível que podia.

Meu pai perdeu as forças; suas pernas ficaram bambas, tamanha sua perplexidade e angústia.

Ele desabou sobre a cadeira, momentaneamente incapaz de articular as palavras, mas logo depois entraram em cena seus instintos de proteção. Foi imediatamente conversar com a minha mãe antes que ela me visse, mas, para seu desalento, encontrou-a chorando na cama. A equipe do hospital já tinha lhe dado a notícia. Eles haviam se oferecido para me mostrar a ela, mas minha mãe tinha se recusado a me segurar nos braços e pediu que me levassem para longe.

As enfermeiras choravam, a parteira também e, é claro, eu estava chorando! Por fim, colocaram-me ao lado da minha mãe, ainda embrulhado, e ela achou insuportável aquela visão: seu filhinho sem os braços e as pernas.

— Levem este bebê daqui! Não quero tocar nele nem vê-lo!

Até hoje meu pai lamenta o fato de que a equipe médica não tenha lhe dado tempo de preparar adequadamente a minha mãe. Mais tarde, enquanto ela dormia, ele me visitou no berçário. Ao voltar para o quarto dela, disse:

— Ele é bonito.

Perguntou-lhe se já queria me ver, mas ela, ainda muito abalada, recusou-se. Ele entendeu seus sentimentos.

Em vez de comemorar meu nascimento, meus pais e as pessoas da igreja que frequentavam ficaram de luto.

— Se Deus é um Deus de amor, por que deixaria uma coisa dessas acontecer? — perguntavam-se.

Atividades sobre o texto 2

1. Comparando os dois relatos (oral e escrito), embora em ambos ele utilize a linguagem padrão, identifique algumas marcas (palavras, expressões) típicas da oralidade que ele utilizou na fala e não utilizou na escrita.

---



---

2. Observe os verbos e pronomes utilizados no texto pelo narrador. Eles estão em primeira ou em terceira pessoa? Exemplifique.

---



---

3. Por que, no relato pessoal, é adequado utilizar esse tipo de pessoa do discurso?

---



---

4. Que episódio da vida de Nick é relatado nesse fragmento?

---



---

5. O fato relatado no fragmento do livro está bem localizado no tempo e no espaço. Indique as marcas que demonstram essas referências:

Tempo (quando)	Espaço (onde)

6. Os fatos são bem explicados e apresentados em sequência temporal. Em forma de itens, apresente essa sequência temporal.

---



---



---



---



---



---

7. Há predomínio no texto de verbos no passado. Para retratar os fatos passados, o autor utiliza dois tempos verbais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. A seguir, estão reproduzidos os verbos utilizados, no primeiro parágrafo, em cada um desses tempos. Indique em que circunstâncias temporais são utilizados cada um dos tempos verbais.

Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
Levei, nasci, engravidou, ficou, seguiu, evitou, consumiu, consultou-se, garantiram	Tinha, trabalhava, era, cuidava, sabia

8. O autor também utiliza verbos no presente, no discurso direto e no seguinte discurso do narrador:

Até hoje meu pai lamenta o fato de que a equipe médica não tenha lhe dado tempo de preparar adequadamente a minha mãe.

Justifique a utilização desse tempo verbal no enunciado acima.

9. Embora o relato pessoal priorize a ação, é possível aparecerem avaliações, sentimentos e sensações a respeito do fato. Verifique se esses elementos aparecem no texto lido.

10. Nesse relato, há presença de discurso direto. O texto poderia ser escrito sem a utilização desse recurso, mas o autor optou por utilizá-lo. Reescreva um trecho em que foi utilizado o discurso direto e passe-o para o indireto. Depois releia das duas formas e verifique se essa utilização produz um efeito diferente.

## MÓDULO 2: RELATO PESSOAL ESCRITO

Vamos agora ler um fragmento do romance *Relato de um naufrago*, escrito por Gabriel García Marquez a partir das memórias de Luís Alexandre Velasco. Leia as seguintes informações sobre o livro e seu autor.

### RELATO DE UM NAUFRAGO – GABRIEL GARCÍA MARQUEZ

#### A história da história

Gabriel Garcia Marquez, então repórter do jornal bogotano *El Espectador*, não esperava que ainda no início da sua carreira jornalística, em 1955, a história do único marinheiro sobrevivente do naufrágio do destróier *Caldas*, da Marinha de Guerra Colombiana, mudaria sua vida e causaria no país um grande alvoroço. Luís Alexandre Velasco, de apenas vinte anos, procurou voluntariamente a redação do jornal, após um mês do acidente, para registrar as memórias de dez dias à deriva no mar do Caribe em uma balsa. A impressionante capacidade de narrar os fatos do marinheiro fez com que Gabriel se prontificasse a escrever a história.

O relato foi dividido em capítulos e publicado em catorze edições do diário bogotano em uma coluna denominada “*A verdade sobre minha aventura*”. Foram necessárias 20 sessões de conversa, divididas em encontros de 6 horas diárias, durante as quais o repórter, posteriormente autor literário, fazia perguntas traiçoeiras para detectar as contradições de Velasco.

O resultado foi uma narrativa detalhada dos acontecimentos escrita em primeira pessoa e assinada pelo naufrago. A verdade, nunca publicada até então, revelava que o motivo do naufrágio não foi uma tormenta, mas o transporte de carga contrabandeada dos EUA em direção a Cartagena. O excesso de peso das geladeiras, máquinas de lavar e rádios que, com o mar agitado, fizeram o destróier tombar, a carga soltar-se e levar consigo oito tripulantes. Júlio Amador Caraballo, Miguel Ortega, Eduardo Castillo, Luís Rengifo, Ramón Herrera, Jaime Martínez Diago, Elías Sabogal e Luís Alexandre Velasco foram lançados ao mar. Somente o último sobreviveu.

A Colômbia vivia naquela época sob a ditadura militar do general Gustavo Rojas Pinilla, e o único sobrevivente, quando encontrado, foi praticamente sequestrado pelas autoridades colombianas e impedido de falar sobre o ocorrido, a não ser para jornalistas ligados ao regime militar. A versão à serviço do marketing político divulgada pelos meios de comunicação estatais promoveu a ascensão de um herói nacional que fez discursos

patrióticos através do rádio e da televisão. Além da publicidade pessoal da imagem do naufrago, que faturou popularidade e uma pequena fortuna.

A série de reportagens da aventura no *El Espectador* transformou-se em denúncia política. Quando o governo desmentiu a carga no destróier, o jornal comprou fotos dos marinheiros que não caíram no mar que comprovavam a carga de contrabando. Luís Alexandre Velasco resistiu às pressões e rejeitou subornos do governo. Não mudou sequer uma linha de seu relato. Ele, que tinha sido promovido a Cadete no auge da sua popularidade, foi expulso da marinha, único trabalho que sabia fazer, e fadado ao esquecimento. Um herói nacional que abriu mão da glória pelo direito de contar a sua própria versão dos fatos. Gabriel García Marquez foi exilado em Paris e o jornal *El Espectador* foi fechado após uma série de represálias do governo.

Somente após 15 anos, o autor compila o relato do naufrago em livro, e seu nome pela primeira vez vem associado ao texto. O convite, embora aceito, não lhe agradou muito, conforme revela na introdução do *Relato de um naufrago* (Editora Record, 1993, 17.<sup>a</sup> Ed., 134 páginas): *“Causa-se depressão a ideia de que aos editores não interessa tanto o mérito do texto como o nome que o assina, que, para desgosto meu, é o de um escritor da moda.”*

Escritor da moda ou não, García Marquez consegue, com habilidade, tornar os elementos da natureza e os sentimentos mais abstratos e oníricos em personagens na construção da narrativa literária. De acordo com o ex-marinheiro, sempre que seu ânimo diminuía, algo acontecia para refazer suas esperanças. Foram dez dias enfrentando fome, sede, sol, solidão e os perigos do mar. Ainda assim, era mais difícil morrer do que permanecer vivo.

*“Relato de um naufrago: que estive dez dias à deriva numa balsa, sem comer nem beber, que foi proclamado herói da pátria, beijado pelas rainhas da beleza, enriquecido pela publicidade, e logo abandonado pelo governo e esquecido para sempre”*

– Gabriel García Marquez

Fonte: <https://sejacomoflor.wordpress.com/2014/01/22/le-se-relato-de-um-naufrago-gabriel-garcia-marquez/>

marquez/

### TEXTO 3: Fragmento do livro *Relato de um naufrago*

#### EU ERA UM MORTO

Não me lembro do amanhecer do sexto dia. Tenho uma ideia nebulosa de que, durante toda a manhã, fiquei prostrado no fundo da balsa, entre a vida e a morte.

Nesses momentos, pensava em minha família e a via tal como me contaram agora que esteve durante os dias do meu desaparecimento. Não fiquei surpreso com a notícia de que tinham me prestado homenagens fúnebres. Naquela sexta manhã de solidão no mar, pensei que tudo isso estava acontecendo. Sabia que haviam comunicado à minha família o meu desaparecimento. Como os aviões não voltaram, sabia que tinham desistido da busca e que me haviam declarado morto.

Nada disso era errado, até certo ponto. Em todos os momentos, tratei de me defender. Encontrei sempre um meio de me defender. Encontrei sempre um meio de sobreviver, um ponto de apoio, por insignificante que fosse, para continuar esperando. No sexto dia, porém, já que não esperava mais nada. Eu era um morto na balsa.

À tarde, pensando que logo seriam cinco horas e os tubarões voltariam, fiz um desesperado esforço para me levantar e me amarrar à borda. Em Cartagena, há dois anos, vi na praia os restos de um homem destroçado por tubarão. Não queria morrer assim. Não queria ser repartido em pedaços entre um montão de animais insaciáveis.

Eram quase cinco horas. Pontuais, os tubarões estavam ali, rodando a balsa. Levantei-me penosamente para desatar os cabos do estrado. A tarde era fresca. O mar, tranquilo. Senti-me ligeiramente fortalecido. Subitamente, vi outra vez as sete gaivotas do dia anterior e essa visão infundiu em mim renovados desejos de viver.

Nesse instante teria comido qualquer coisa. A fome me incomodava. Mas o pior era a garganta e a dor nas mandíbulas, endurecidas pela falta de exercício. Precisava mastigar qualquer coisa. Tentei arrancar tiras de borrachas dos sapatos, mas não tinha com que cortá-las. Foi então que lembrei dos cartões da loja de Mobile.

Estavam num dos bolsos da calça, quase completamente desfeitos pela umidade. Rasguei-os, levei-os à boca e comecei a mastigar. Foi um milagre: a garganta se aliviou um pouco e a boca se encheu de saliva. Lentamente continuei mastigando, como se aquilo fosse chiclete. [...] Pensava continuar mastigando os cartões indefinidamente para aliviar a dor das mandíbulas e até achei que seria desperdício jogá-los no mar. Senti descer até o estômago a minúscula papa de papelão moído e desde esse instante tive a sensação de que me salvaria, de que não seria destroçado pelos tubarões. [...]

Afinal, amanheceu o meu sétimo dia no mar. Não sei por que estava certo de que esse não seria o último. O mar estava tranquilo e nublado, e quando o sol saiu, mais ou menos às oito da manhã, eu me sentia reconfortado pelo bom sono da noite. Contra o céu cinza e baixo passaram sobre a balsa as sete gaivotas.

Dois dias antes eu sentira uma grande alegria vendo as sete gaivotas. Mas quando as vi pela terceira vez, depois de tê-las visto durante dois dias consecutivos, senti o terror renascer. “são sete gaivotas perdidas”, pensei, com desespero. Todo marinheiro sabe que, às vezes, um bando de gaivotas se perde no mar e voa sem direção, durante vários dias, até encontrar e seguir um barco que lhes indique a direção do porto. Talvez aquelas gaivotas que vira durante três dias fossem as mesmas todos os dias, perdidas no mar. Isso significa que eu me distanciava cada vez mais da terra.

(GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel. Relato de um naufrago. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 79-82.)

### Atividades sobre o texto 3

1. O marinheiro, que esteve dez dias à deriva no mar em uma balsa, relata suas experiências.

a) Ele relata tudo o que aconteceu ou apenas o que é marcante para compreender o fato?

---

b) O trecho relata fatos de que dias?

---

c) Ele passou dez dias lutando pela sobrevivência. Que fatos marcam essa luta nesse episódio?

---

---

2. O relato é marcado por ações e por sensações e sentimentos do marinheiro. Sublinhe no texto trechos que remetam a ações e trechos que expressem sensações e sentimentos.

---

---

---

3. Por que a esperança despertada pela visão das gaivotas, dois dias antes, fez com que o marinheiro desanimasse no sétimo dia?

---

4. Que relação se pode estabelecer entre o título e o texto?

5. A exemplo do relato já estudado, este também apresenta algumas marcas linguísticas características do gênero. Vamos localizar e analisar tais marcas:

- a) pinte de azul os verbos pronomes em 1ª pessoa do singular
- b) pinte de verde as palavras e expressões que localizam os fatos no tempo
- c) pinte de vermelho as palavras ou expressões que localizam os fatos no espaço
- d) sublinhe os verbos no pretérito perfeito (azul); pretérito imperfeito (verde); pretérito mais-que-perfeito (vermelho) e presente (amarelo).
- e) apresente uma sequência das ações apresentadas no texto.

f) transcreva os trechos predominantemente descritivos.

Agora vamos discutir com que finalidade tais recursos foram utilizados no texto e geralmente são utilizados no gênero relato pessoal.

6. Após ter estudado alguns relatos, é possível perceber algumas características de sua organização. Em conjunto, vamos preencher a tabela que sistematiza essas características.

<b>RELATO PESSOAL</b>	
<i>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</i>	
Quem escreve?	
Para quem escreve?	
Onde é publicado?	
Com que finalidade escreve?	

<i>CONTEÚDO TEMÁTICO</i>	
O que escreve?	
<i>COMO SE ORGANIZA</i>	
<i>MARCAS LINGUÍSTICAS</i>	
<p>7. Vamos construir um “Mural de relatos”. Procure um texto que pertença ao gênero estudado e traga-o para ser lido e compor o mural de relatos.</p> <p>O que caracteriza os diferentes relatos: que elementos conseguimos perceber em todos eles?</p>	

### MÓDULO 3: ATIVIDADES DE REESCRITA DE TEXTO

1. O texto abaixo foi produzido por um de vocês e adaptado, mantendo o problema da pontuação. Esse foi um problema encontrado em boa parte dos textos produzidos pelos alunos desta turma. Vamos reescrevê-lo, coletivamente, atentando para o problema destacado.

#### **Brincando com os primos**

Quando eu tinha sete anos eu e meus primos morávamos no sítio nós gostávamos de subir em árvore brincar na terra brincar no balanço.

Mas um dia nós resolvemos fazer um andaime em uma árvore eu e meu primo já tínhamos subido por ele e quando foi a vez da minha prima ela puxou a corda muito rápido e caiu e bateu a cabeça e foi contar para a mãe dela que a culpa ere minha e do meu primo.

Quando minha madrinha veio pedir se era verdade eu e o meu primo falamos que não, mas minha madrinha não acreditou. E quando minha prima ficou melhor nós batemos nela.

Ela falou que ia contar de novo para a mãe dela e nós falamos que se ela contasse iríamos bater nela e então ela falou que não iria contar e nós voltamos a brincar juntos. E decidimos não brincar mais daquilo.

2. Muitos textos apresentaram informações que precisam ser ampliadas para a compreensão do fato relatado. Observe os trechos destacados e acrescente informações complementares.

a) “Estávamos eu e minha irmã andando pelo centro quando ela teve a ideia de procurarmos uma capinha para o meu celular.”

---

---

---

---

---

b) “Um dia eu fui dar milho para as galinhas, eu sentava num carrinho de brinquedo amarelo e jogava o milho para as galinhas.”

---

---

---

---

---

c) “Um dia eu estava andando em um lugar quando, de repente, eu ouvi um barulho muito forte.”

---

---

---

---

---

d) “Quando eu era criança, tinha uns 6 ou 7 anos, ganhei um computador. Meu pai me ensinou algumas coisas.”

---

---

---

---

---

3. O relato pessoal escrito, embora não exija uma linguagem formal, deve evitar marcas de oralidade, uma vez que, na situação escolar, a tendência é chegarmos, na escrita, ao uso padrão da linguagem. Observe os trechos selecionados, como poderíamos substituir as expressões destacadas por uma elaboração típica da linguagem padrão escrita.

a) “Depois de uma semana, eu sabia **mexer no computador.**”

b) “Meus primos mais velhos já sabiam **daí** pegaram o DVD com a minha permissão e, claro, instalaram no computador **daí** eu comecei a jogar.”

c) “Muitas casas foram destruídas, vários moradores ficaram desabrigados, mas, **graças a Deus**, ninguém muito ferido. **Bom**, esse foi um acontecimento marcante na minha vida. “

d) “Mas, um dia, **a gente** resolveu fazer um andaime em uma árvore. Eu e o meu primo já tínhamos subido por ele e, quando foi a vez da minha prima, **ela era tão burra**, que puxou a corda muito rápido, caiu e bateu a cabeça.”

4. Observe o trecho abaixo. Ele apresenta uma sequência de ações, elas apenas precisam ser organizadas para garantir maior clareza ao texto. Vamos organizá-lo, a partir dos elementos que estudamos no relato, reescrevendo-o da seguinte forma:

a) coletivamente, selecionamos as ações relatadas.



APÊNDICE E – Modelo de Lista de Constatações entregue aos alunos juntamente com a primeira versão da produção escrita.

Nome: XXXXXXXXXX N° XXXX

Agora que já estudamos vários relatos pessoais e vimos como esse gênero se organiza, você já tem condições de revisar, pela primeira vez, o seu relato. De posse de seu texto, observe os elementos constantes da lista que segue e reescreva-o, deixando-o ainda melhor.

#### LISTA DE CONSTATAÇÕES

O que observar no seu texto		Sim, está bom	Preciso melhorar
1	O seu relato apresenta um título adequado ao conteúdo do texto?		
2	O fato remete a um acontecimento pessoal vivido por você?		
3	Os personagens estão apresentados de forma clara?		
4	Fica claro para o leitor onde o fato ocorreu?		
5	Aparece claramente quando aconteceu o fato?		
6	O narrador está em 1ª pessoa, ou seja, é personagem da história?		
7	O texto está dividido em parágrafos?		
8	Observe a pontuação. Está adequada?		
9	Você utilizou letra maiúscula em todos os casos que a norma exige?		
10	Reveja a ortografia e a acentuação. As palavras estão escritas corretamente?		
11	Seu texto apresenta letra legível?		
12	Você evitou utilizar marcas mais comuns na oralidade (né, daí, tipo, repetição constante do e na mesma frase, gírias)?		

Fonte: Adaptada pela pesquisadora a partir de sugestões de Gonçalves (2013).

**Cara aluna, sugerimos que verifique, em seu texto, a escrita das seguintes palavras para adequá-las à norma padrão:**

<b>ACREDITOU</b>	<b>FALOU</b>
<b>ÁRVORE</b>	<b>JÁ</b>
<b>BRINCAR</b>	<b>MORÁVAMOS</b>
<b>CAIU</b>	<b>PUXOU</b>
<b>CONTAR</b>	<b>RÁPIDO</b>
<b>CONTASSE</b>	<b>SÍTIO</b>
<b>DE NOVO</b>	<b>TÍNHAMOS</b>
<b>DECIDIMOS</b>	

## ANEXO A – Quadro de características gerais proposto por Bräkling (2010).

<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: CARACTERÍSTICAS GERAIS</b>	
<b>CLASSIFICAÇÃO DOLZ E SCHNEUWLY<sup>3</sup></b>	
DOMÍNIO SOCIAL DA COMUNICAÇÃO	Memorização e documentação de ações humanas.
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.
ASPECTOS TIPOLÓGICOS  PREDOMINANTES	Relatar.
<b>A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO</b>	
PRODUTOR DO TEXTO	Uma pessoa – ou um grupo - que relata fatos vivenciados por ela (individualmente ou não), a fim de compartilhar experiências ou para organizar registros que organizem a memória de aspectos da vida relacionados com situações específicas, tempos e temas determinados.
INTERLOCUTOR	Leitores que se interessarem pelo compartilhamento das experiências em questão.
PORTADORES POSSÍVEIS	Livros, revistas, blogues, diários, memoriais, dossiês.
FINALIDADE	Construir uma memória escrita de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas.
<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>	
Situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, segundo ano de escolaridade...), espaços determinados (acontecimentos ocorridos no sítio, tempo de residência no interior, tempo vivido na cidade grande, tempo de vida num apartamento), temas pontuais (travessuras, situações engraçadas, situações tristes, momentos de medo, demonstrações de amizade, situações de bulling, p. e.).	
<b>ORGANIZAÇÃO INTERNA</b>	

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espaco/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaco/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa, pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

### MARCAS LINGÜÍSTICAS

- a) Relato de experiência vivida é organizado na primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Essa marca de autoria se revela na pessoa do verbo e, além disso, nos pronomes pessoais utilizados. [...]
- b) O relato rememora experiências. Dessa forma, na textualização sempre haverá marcas desse processo por meio da alternância entre hoje e ontem, aqui e lá: [...]
- c) Como se trata de ações organizadas no eixo temporal, essas marcas também serão explicitadas por meio dos tempos verbais utilizados e dos articuladores textuais: [...]
- d) Como se trata de experiência pessoal, sempre haverá a marca das sensações, efeitos, repercussões da experiência no sujeito relator: [...]
- e) As experiências relatadas acontecem em um contexto que pode ou não envolver terceiros. Nessa perspectiva, é possível que, no texto, sejam introduzidas as vozes desses terceiros, quer seja por meio do discurso indireto, quer seja por meio de discurso direto. Se houver essa introdução, as marcas da mesma comporão o texto com a utilização dos recursos cabíveis:
  - a. em discurso indireto, organização sintática que recupere a fala do outro: fulano afirmou que...; naquele momento Marina disse que..., por exemplo;
  - b. em discurso direto:
    - i. coordenação entre dois pontos, parágrafo e travessão;
    - ii. coordenação entre dois pontos e aspas;
    - iii. coordenação entre dois pontos e travessão;
    - iv. utilização de verbos dicendi:
      - 1. antecipadamente, para anunciar a fala do outro: [...]
      - 2. no meio do discurso do outro, explicando quem está falando (e aqui se utiliza os travessões para separar essa indicação: [...]
      - 3. posteriormente ao discurso do outro, para recuperar a origem da fala: [...]

f) Pode haver marcas do diálogo do relator com o interlocutor. Nesse sentido, poderão aparecer pronomes pessoais e de tratamento para explicitar essa relação. [...]



