



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RAFAELA CRISTINA OLIVEIRA DE ANDRADE

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM PERNAMBUCO:
UM ESTUDO DO EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

João Pessoa
2016

RAFAELA CRISTINA OLIVEIRA DE ANDRADE

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM PERNAMBUCO:
UM ESTUDO DO EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Trabalho de Dissertação para obtenção do título de Mestre em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, sob orientação da Prof^a Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

João Pessoa
2016

RAFAELA CRISTINA OLIVEIRA DE ANDRADE

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM PERNAMBUCO:
UM ESTUDO DO EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Data: 25/02/2016

Banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Orientadora



Prof^a. Dr^a. Regina Celi Pereira

Examinadora



Prof^a. Dr^a. Josete Marinho de Lucena

Examinadora

A553p Andrade, Rafaela Cristina Oliveira de.
 Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um
 estudo do eixo de análise linguística / Rafaela Cristina Oliveira
 de Andrade. - João Pessoa, 2016.
 196 f. : il. -

 Orientadora: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/ PPGCJ

 1. Linguística. 2. Análise linguística. 3. Interpretação e
 apropriação. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81(043)

Àqueles a quem devo tudo o que sou: meus pais!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada somos!

A meus pais, pelo incentivo, apoio e orgulho por tudo que faço. Espero estar retribuindo todo o investimento emocional, educacional e financeiro que vocês nunca deixaram faltar. Agradeço pelo brilho nos olhos e lágrimas no rosto a cada conquista nossa!

A minha família, por me ensinar valores de respeito, humildade e gratidão, que me foram tão necessários nessa jornada acadêmica e que serão para a vida toda.

Ao meu esposo, Douglas, por segurar a barra nos últimos meses da pesquisa, por ler minhas produções mesmo entendendo pouco, por compreender meu espaço no mundo e, principalmente, pela paciência com os meus momentos de desespero. Eu não poderia ter escolhido companheiro melhor!

A minha irmã, Camila, pela colaboração com as atividades mais enfadonhas. A gente briga, mas a gente se ama!

A minha Naná e ao meu amigo Alisinho, por me acalmarem e me alegrarem com suas presenças, tão importante para o meu equilíbrio emocional!

A meu tio Flávio, meu primo Thiago, meu pai e a amiga Terezinha pelo apoio imensurável para o levantamento do *corpus* dessa pesquisa, seja articulando com as colaboradoras seja se deslocando comigo para a coleta de dados. Foram meses de longas viagens que me fizeram admirar e valorizar ainda mais vocês.

A meu primo Tarcísio, pela "consultoria" sobre assuntos elétricos, que me levou a construir parte da contribuição teórica dessa pesquisa. Seus esclarecimentos, literalmente, acenderam uma luz na minha vida!

A minha sogra, Dona Sônia, pela deliciosa comida que alimentou meu corpo e revigorou minha alma nos dias críticos de produção. Precisamos providenciar aquela dobradinha para comemorar!

A minha família paraibana, Marinês, Beto, Catarina e João, por me fazerem sentir em casa, pelo carinho e pelo incentivo. Meu coração é de vocês!

Às colaboradoras dessa pesquisa, duas profissionais maravilhosas que enfrentam um duro contexto de empasses na educação de Pernambuco, mas que não esmorecem nem

desistem de levar o melhor para sala de aula. Vocês mecerem o reconhecimento e a valorização devida. Sem vocês não haveria pesquisa.

À Patrícia Barreto, pelas orientações sinceras que muito me ajudaram a chegar até aqui. Minha gratidão é eterna!

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa etapa da minha vida se concretizasse. Em especial, Anderson Cardozo e Dowglas Amorim, pelos exemplos de determinação e incentivos constantes; Max e Kinha, pela parceria e presença nos momentos críticos; Elias Coelho, pela cumplicidade e apoio técnico; Cynthia, Maria do Carmo, Emny e Lília, pelos momentos de carinho e conforto durante esses dois anos (Que seja só o começo!);

Ao Programa de pós-graduação em Linguística da UFPB (PROLING/UFPB), em especial à professora Lucienne Espíndola e ao professor Pedro Francelino, pela acolhida através de um processo justo e transparente, e pela disponibilidade para suprir todas as nossas necessidades com profissionalismo e responsabilidade.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual não seria possível desenvolvê-la.

Ao Governo do Estado de Pernambuco, em especial à Gerência Regional de Educação de Limoeiro, por abrir as portas para minha pesquisa e por me fazer acreditar na possibilidade de um canal de comunicação entre a gestão e os professores.

Às professoras Betânia Medrado e Carla Reichmann, por terem mudado minha forma de enxergar a academia e a minha profissão. Eu encho meus olhos ao falar de vocês e de suas aulas. Espero que pelo menos um dos fragmentos da minha identidade lembre vocês.

Às professoras Pilar Roca e Regina Celi, pelas contribuições no momento da qualificação dessa pesquisa e pelas grandes referências de profissionalismo.

A todos que fazem o NEPEL, pelos momentos maravilhosos de discussão teórica e por me fazerem acreditar que a academia ainda é espaço de partilha de conhecimento.

À Escola Municipal Elza Pereira de Lima, em particular à Betânia Leite, Maria Braz e Cátia Carneiro, pela compreensão que a formação continuada de um professor da educação básica é essencial para o desenvolvimento dos seus alunos.

E à minha orientadora, Socorro Cláudia, por transcender os limites da relação orientador x orientando. Você me faz acreditar mais em mim e no que posso fazer para melhorar o meu espaço no mundo. O seu exemplo de vida é minha meta. “ E quando alcançar a meta, a gente dobra essa meta”. Obrigada por me proporcionar seu lado mais humano, compreendendo minhas limitações e contribuindo para que eu pudesse melhorá-las.

RESUMO

O campo da Política e Planejamento Linguístico, recentemente, tem adotado uma perspectiva multidimensional sobre a noção de política linguística que, por sua vez, amplia as possibilidades de investigação. Essa perspectiva tem possibilitado a interferência de diferentes agentes nos processos que vão desde à criação, à implementação de políticas da língua (JOHNSON, 2013). Isso contribuiu para que a dimensão do campo no âmbito educacional deixasse de ser vista como uma via de mão única, em que a instância governamental era analisada como a autoridade política única e os profissionais da área como meros “soldados do sistema” (SHOHAMY, 2006). A agência do professor, portanto, começou a ganhar espaço nas pesquisas atuais (CREESE, 2010; VALDIVIEZO, 2010; ZACHARIA, 2010; THROOP, 2007), valorizando-se o seu papel como um *policymaker* (fazedor de política linguística) nos processos de implementação das políticas linguísticas educacionais (MENKEN; GARCÍA, 2010). Essa agência do professor e de outros profissionais da educação pode ser observada no contexto estadual da educação básica de Pernambuco. Há cerca de quatro anos, o Estado planejou, consolidou e publicou os *Parâmetros Curriculares para a educação básica*, que contemplam as diversas disciplinas que compõem seu currículo. Para esta pesquisa, nos detemos no documento de Língua Portuguesa e na investigação do processo de interpretação e apropriação do seu eixo de análise linguística (eixo vertical), por professores do Ensino Médio. Para isso, fez-se necessário traçar um ciclo de políticas linguísticas desenvolvidas pelo Estado; analisar dados a partir da observação de aulas, da formação continuada, de entrevistas semiestruturadas, da análise de materiais didáticos e do diário de campo, a fim de apontar os fatores que interferem na interpretação e apropriação das orientações sobre o ensino de análise linguística a partir do eixo vertical. A discussão dos resultados apontou a substancial importância do professor como um implementador da política linguística do Estado, transitando pelas categorias de apropriação da política: seja aceitando, seja negociando e/ou seja rejeitando essa política linguística oficial.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas Educacionais; Análise Linguística; Interpretação e Apropriação.

ABSTRACT

The field of Language Planning and Policy has recently adopted a multidimensional perspective on the notion of language policy which, in turn, expands scientific investigation possibilities. This perspective has enabled the interference of different agents in the processes that range from the creation to the implementation of language policies (JOHNSON, 2013). This contributed for the extent of the field in the educational sector to cease to be seen as a one-way street, in which the government body was analyzed as a single political authority and professional as mere “soldiers of the system” (SHOHAMY, 2006). The teacher’s agency, thus, began to expand in current studies (CREESE, 2010; VALDIVIEZO, 2010; ZACHARIA, 2010; THROOP, 2007), valuing his role as a policymaker in the processes of implementation of the language education policies (MENKEN; GARCÍA, 2010). This agency of the teacher and other education professionals can be seen in the state context of basic education in Pernambuco. About four years ago, the State Government planned, consolidated and published the *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica* (Curriculum Standards for Basic Education), which include the various subjects that make up its curriculum. For this study, we consider the document that provides guidelines for the teaching of the Portuguese Language, as well as the investigation of the process of interpretation and appropriation of its linguistic analysis axis (vertical axis) by high school teachers. For that, it was necessary to draw a cycle of language policies developed by the State Government; to analyze data from classroom observation, continuing education, semi-structured interviews, analysis of teaching materials and field notes, in order to point out the factors that influence the interpretation and appropriation of the guidelines on the teaching of linguistic analysis from the vertical axis. The discussion of the results pointed to a substantial importance of the teacher as an implementer of the State language policy, moving among the categories of policy appropriation: be accepting, be negotiating and/or be rejecting this official language policy.

Keywords: Language Education Policies; Linguistic Analysis; Interpretation and Appropriation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
BCC	Base Curricular Comum
BDE	Bônus de Desenvolvimento Educacional
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
EAs	Expectativas de Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Language education policy
LP	Língua Portuguesa
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NCLBA	No child left behind act
NEPEL	Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística
OCR	Open Court Reading
OTM	Orientações Teórico-Metodológicas
PL	Política Linguística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SEE	Secretaria de Educação do Estado

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Mecanismos que afetam as políticas linguísticas	42
Figura 2 - Árbitros da PL.....	47
Figura 3 – Capa do livro – professora Elisabete.....	59
Figura 4 – Capa do livro Capa do livro – professora Gisele	59
Figura 5 – Competências BCC	66
Figura 6 – Recorte das Orientações Teórico-Metodológicas	67
Figura 7– Eixo de análise linguística.....	72
Figura 8 – Recorte da tabela -relação entre os descritores da matriz do SAEPE e os eixos dos Parâmetros	74
Figura 9 – Ciclo de políticas linguísticas do Estado.....	80
Figura 10 – Fases da implementação do discurso de relato	90

QUADROS

Quadro 01: Agentes da PL.....	44
Quadro 02: Carga horária distribuída por eixo de ensino.....	58
Quadro 03: Fases das expectativas de aprendizagem.....	69
Quadro 04: Matriz de referência do SAEPE – Língua Portuguesa EF (segundo segmento) e EM.	75
Quadro 05: Quadro-síntese da interpretação e apropriação.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRAÇANDO O PERCURSO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA	23
2.1 A primeira fase	24
2.2 A segunda fase.....	25
2.3 A terceira fase	27
2.4 Noções de Política Linguística	28
3 PANORAMA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	38
3.1 Políticas linguísticas e educação: conceitos-chaves	39
3.2 O professor como agente de política linguística.....	45
3.3 Políticas linguísticas educacionais em seus contextos de uso	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4.1 Área em que se insere a pesquisa	52
4.2 Paradigma de pesquisa em Política Linguística.....	53
4.3 O contexto da pesquisa.....	55
4.4 Os agentes.....	57
4.5 Procedimento de coleta e geração de dados	57
4.6 Análise dos dados.....	61
5 CICLO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO	62
5.1 Precedentes.....	63
5.1.1 Base Curricular Comum (BCC).....	63
5.1.2 Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs).....	66
5.2 Parâmetros Curriculares para a educação básica.....	67
5.2.1 O eixo análise linguística.....	70
5.3 Políticas linguísticas e avaliação.....	73

5.4 Formações continuadas.....	77
5.5 O ciclo de políticas linguísticas educacionais	78
6 A APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS POR PROFESSORES DO ESTADO DE PERNAMBUCO	81
7 CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	108

1 INTRODUÇÃO

A Política e Planejamento Linguístico¹ vem se consolidando como campo de pesquisa, desde sua origem, nos anos de 1960, a partir de “estudiosos interessados em resolver problemas das línguas das novas nações pós-coloniais e em desenvolvimento”² (JOHNSON, 2013, p.27), em um período em que as reflexões entre língua e nacionalismo ganhavam destaque (cf. CALVET, 2007). O desenvolvimento da área como campo de conhecimento sofreu influências das mudanças de paradigmas epistemológicos dentro da ciência (do Estruturalismo ao Pós-Modernismo), do contexto macro sociopolítico de cada época (e.g. descolonização e formação de Estados-nação, globalização...) e de fatores estratégicos (razões implícitas e explícitas que levam os pesquisadores a realizar determinados tipos de pesquisa), o que proporcionou uma consequente mudança de perspectiva na forma de compreender a Política Linguística (doravante PL) ao longo dos anos (RICENTO, 2000).

Inicialmente, a compreensão sobre Política Linguística estava intimamente relacionada com o objetivo de elaborar instrumentos linguísticos, como ortografias, dicionários, listas de palavras para equipar e dar *status* às línguas particulares, pois havia uma “[...] preocupação com o melhor desenvolvimento das formas de uma língua”³ (JOHNSON, 2013, p.27). Posteriormente, a reflexão acerca das funções e usos das línguas é introduzida, somada a uma bagagem teórica que perpassa diversas áreas – como a Análise do Discurso, as Teorias Políticas, a Economia, dentre outras (RICENTO, 2006). Essa confluência de áreas corroborou para o desenvolvimento da perspectiva a qual se apropria esta pesquisa, identificada por sua multidimensionalidade (SPOLSKY 2004, 2009, 2012; JOHNSON, 2013), e que vem contribuindo desde a elaboração de documentos prescritivos pelo governo à agência dos professores.

Nesse sentido, a proposta teórica de Cooper (1989) acerca do que ele denominou de *planejamento de aquisição* também contribuiu para que houvesse interesse na investigação

¹ Aqui citamos essa nomenclatura, mas com o objetivo de sintetizar a ideia vamos nos referir ao campo, de forma geral, como Política Linguística (doravante PL).

² No original: “The field was formed in the early 1960’s by language scholars interested in solving the language problems of new, developing, and/or postcolonial nations”. (JOHNSON, 2013, p. 27)

³ No original: “[...] an interest in how best to develop the form of a language.” (JOHNSON, 2013, p. 27)

dos espaços educacionais e suas respectivas políticas linguísticas, antes desconsiderados como lugar de pesquisa do campo. De acordo com Menken e Garcia (2010, p. 08-09), o autor reconheceu “o papel central da educação na política linguística”⁴, e proporcionou subsídio para que outros pesquisadores conduzissem seus trabalhos nessa área da pesquisa em PPL, denominando-os, respectivamente, de língua na política educacional (KAPLAN; BALDAUF, 1997) e política de ensino de línguas (SHOHAMY, 2006). Embora na literatura sejam utilizados diferentes termos para se referir às políticas linguísticas na educação⁵, assumimos o termo *política linguística educacional* de Johnson (2013, p. 54) pelo fato de “[...] descrever as políticas oficiais e não oficiais que são criadas através de múltiplas camadas e contextos institucionais (de organizações nacionais para salas de aula) que impactam no uso da língua nas salas e escolas”⁶.

Isto posto, tomamos como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) para ilustrar a dimensão da PL oficial na área de educação. A elaboração desse documento foi contextualmente precedida – nos anos de 1970 e 80 - pelo enfrentamento de um período ditatorial, pela aprovação da Constituição Federal, no ano de 1988 e por mudanças no sistema produtivo⁷, que gerou um estreitamento da relação da educação e do trabalho, segundo as necessidades do desenvolvimento econômico. Com isso, propiciou-se a democratização do ensino, dando acesso à escola a pessoas economicamente desfavorecidas, gerando uma mudança nas políticas educacionais.

Essa relação da educação e do trabalho passou a ser discutida pelos países emergentes, a partir do investimento de agências financiadoras ligadas ao Banco Mundial. Nesse sentido, “o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos

⁴ No original: “[...] the central role of education in language policy” (MENKEN; GARCIA, 2010, p. 08-09).

⁵ Menken e García (2010) apresentam uma ampla discussão sobre os termos utilizados na área, tais como: “language-in-education planning”, “language-in-education policy”, “language education policy” e “language education policies”.

⁶ No original: “[...] to describe the official and unofficial policies that are created across multiple layers and institutional contexts (from national organizations to classrooms) that impact language use in classrooms and schools.” (JOHNSON, 2013, p. 54, grifos do autor)

⁷ O modelo econômico brasileiro, a partir de 1964, caracterizou-se, entre outras questões, através da internacionalização da economia brasileira, da maior presença das multinacionais no sistema produtivo local, da exportação de bens manufaturados baratos e da importação de equipamento e tecnologia Disponível em <<http://historiademestre.blogspot.com.br/2009/11/ditadura-militar-de-1964-1985.html>> Acesso em 15 de dezembro de 2015.

financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares” (ZANLORENSE; LIMA, 2009, p.03). Nessa esteira, são estes os contextos que propiciaram o surgimento dos PCNLP.

A crise social que embargava o Brasil fez com que a educação assumisse o papel de preparar o trabalhador para que este correspondesse e reproduzisse os padrões do capital mundial (ZANLORENSE; LIMA, 2009). Foram essas questões que levaram às reformas educacionais, as quais estavam orientadas pelo Ministério da Educação que, por sua vez, fundamentou-se na Constituição da República, que defende o ideário da cidadania, garantindo à sociedade participação nos diversos níveis da gestão. O pensamento pedagógico, portanto, estava pautado por uma educação que preparasse o indivíduo para enfrentar diversos contextos e situações diárias, inspirando as orientações que posteriormente comporiam os PCNLP. Pois estes “[...] deslocaram a visão de língua enquanto código, a ser apropriado, a despeito de seu contexto de uso, para a visão de língua como prática social, isto é, como fenômeno de interação social, atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados” (DOURADO, 2008, p. 122).

Dessa forma, a implementação dos PCNLP, bem como das demais disciplinas, é precedida de outras discussões e aprovações de leis - como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9493/96, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – oficializadas sem a consulta da instância privada, de grupos sociais, sindicais etc; representando o projeto neoliberal⁸ que se instaurava no governo brasileiro.

A educação passa por novas mudanças no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. E é sobre a égide desse novo governo que a primeira versão (1995-96) dos PCNLP é elaborada com a participação de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de Secretarias Municipais e Estaduais de educação, especialistas e educadores, responsabilizando a instituição escola, pelos resultados da educação (descentralização da gestão). Dessa forma, entende-se que a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais compreende um modelo educacional que segue as diretrizes antes apresentadas pela LDB, para orientar à escola na organização do seu currículo, avaliação e bons resultados dos estudantes.

⁸ “Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. [...] O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras” (TORRES, 1995, p. 114 *apud* ZANLORENSE; LIMA, 2009, p.07).

Essas reformulações propostas pela LDB e pelos PCNLP não são ações exclusivas do Brasil. Nos últimos dez anos, países como China, Japão, Chile, Inglaterra, Finlândia também têm implementado reformas educacionais no ensino básico, que comungam com esse ideal de educação para todos. Portanto, no que se refere ao documento nacional de Língua Portuguesa, este tem visado “ao letramento crítico que promova a cidadania global e o bem-estar social, ou seja, à inevitável travessia da prescrição gramatical para a educação” (DOURADO, 2008, p.122).

Esse contexto nacional, naturalmente, influenciou conjunturas locais, o que resultou na elaboração de documentos em âmbito estadual e municipal, que dialogassem com o nacional. Foi o que aconteceu, por exemplo, no Estado de São Paulo, com a elaboração dos Cadernos do Professor, em 2008, que buscaram consolidar a prática docente de acordo com as orientações nacionais (FACCO, 2011); e com o Estado de Pernambuco, que elaborou seus próprios Parâmetros, pelos quais nos deteremos nessa pesquisa.

Entre 2008 e 2011, o sistema educativo do Estado de Pernambuco foi regido pela Base Curricular Comum – BCC e pelas Orientações Teórico-Metodológicas – OTMs, que discorrem sobre questões que envolvem o trabalho dos docentes, dialogando com o ensino através do desenvolvimento das competências dos alunos. A BCC, por exemplo, apresenta uma base curricular de referência na “formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inserido com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado” (PERNAMBUCO, 2008, p.11). Foi elaborada em conjunto com professores e especialistas na área da educação, através de reuniões e seminários, que visavam à padronização dos currículos com abertura para as particularidades de cada região do Estado. Já as OTMs é uma espécie de esboço dos Parâmetros do Estado. O documento já ensaiava o ensino de Língua Portuguesa a partir de eixos, mas não ressaltava o ensino vertical⁹ da análise linguística. É um documento importante para o Estado, pois estabelece as bases para a elaboração dos Parâmetros de Pernambuco.

Somente em 2012, os *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco* passaram a nortear o ensino das diversas disciplinas e, especificamente, em Língua Portuguesa convergiu com a natureza social e interacional da linguagem (PERNAMBUCO, 2012) e espelhou-se nos PCNs. Assim como a elaboração dos PCNLP, os

⁹ Definiremos melhor esse ensino no capítulo 04.

Parâmetros de Pernambuco contaram com a representação de professores da rede pública em todo o Estado, na etapa de sua criação. A administração da educação de Pernambuco, distribuída em 16 (dezesesseis) Gerências Regionais de Educação (GRE), convidou para o processo de construção desse documento, cerca de 06 (seis) professores de cada gerência, por disciplina contemplada¹⁰ pelos *Parâmetros*, que conduziram discussões quanto à abordagem, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagem (EAs) sugeridas para compor os documentos.

Diante disso, e partindo da noção teórica de Johnson (2013) sobre política linguística, compreendemos essa política linguística educacional do Estado de Pernambuco no âmbito do seu processo e não apenas como um produto. Pois, nesse sentido, as políticas linguísticas, em sua multidimensionalidade, “[...] são interpretadas, apropriadas e instanciadas em formas potencialmente criativas e imprevisíveis que dependem da implementação e de espaços ideológicos únicos para a sala de aula, escola e comunidade”¹¹ (p.54). Por isso, devem valorizar os docentes como participantes, seja na etapa de elaboração, interpretação ou apropriação, por se tratarem, de agentes diretos na implementação e negociação dessas políticas linguísticas. Seguindo esse percurso, a agência dos professores ganha espaço e supera a hegemonia da gestão de cima para baixo (*top-down*), envolvendo as diversas camadas participantes do processo.

Além da presença do grupo de professores da rede estadual de ensino de Pernambuco na elaboração, há outra particularidade desse documento. Ele propõe um ensino da análise linguística de maneira vertical. Ou seja, os conteúdos desse eixo são trabalhados de forma integrada aos demais eixos (apropriação do sistema alfabético, leitura, escrita, letramento literário e oralidade), não sendo tratados como conteúdos isolados, como pretexto para o trabalho com o gênero textual. Para que isso se efetive, o Estado tem investido em um ciclo de políticas linguísticas que comungam das mesmas orientações dos *Parâmetros*: as formações

¹⁰ O Estado de Pernambuco promulgou os *Parâmetros Curriculares* de todas as disciplinas do currículo básico: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Filosofia e Sociologia, Física, Geografia, Química, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Ensino Religioso.

¹¹ No original: “[...] are interpreted, appropriated, and instantiated in potentially creative and unpredictable ways that rely on the implementational and ideological spaces unique to the classroom, school, and community.” (JOHNSON, 2013, p.54)

continuadas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), o ranqueamento das escolas com bonificação para os docentes, cadernos de fortalecimento¹² etc.

Diante dessas informações, algumas indagações perpassam a nossa investigação: **(i) Como os professores do Ensino Médio, da rede pública estadual, de Pernambuco interpretam e aplicam as políticas linguísticas educacionais dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado, com relação ao eixo de análise linguística? (ii) Como o Estado de Pernambuco gere essa política linguística educacional? (iii) Qual o papel dos professores nesse processo de implementação das políticas linguísticas educacionais do Estado?**

Mediante reflexão acerca das questões apresentadas, assumimos como objetivo central **de investigar o processo de interpretação e apropriação, por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da rede pública do Estado de Pernambuco, das políticas linguísticas educacionais presentes nos Parâmetros de Língua Portuguesa do Estado, em relação ao eixo de análise linguística.** E de maneira específica buscamos:

- **Traçar um esboço do ciclo de políticas linguísticas desenvolvidas em Pernambuco, que colaboram para a implementação das orientações dos Parâmetros estaduais de Língua Portuguesa sobre o ensino de análise linguística;**
- **Discutir o papel dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da rede pública do Estado como agentes implementadores da política linguística oficial.**

A escolha por investigar essa temática com os *Parâmetros* ocorreu, primeiramente, por percebermos que há uma quebra de paradigma importante no Estado, no processo de criação de políticas linguísticas educacionais, inserindo os docentes na etapa da elaboração do documento. Mas principalmente, por nos colocarmos no lugar das professoras, buscando entender se ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas, quando os professores estão inseridos no processo de criação dessas políticas. O destaque dado ao Ensino Médio da

¹² Os cadernos de fortalecimento, intitulados “Ação de fortalecimento da aprendizagem”, foram criados com o objetivo de fortalecer habilidades e competências cognitivas e operacionais dos alunos, por meio da abordagem de descritores, que apresentaram, na última avaliação do SAEPE, índices de acerto que podem e devem ser melhorados.

educação básica se justifica porque o Estado, nos últimos anos, vem reduzindo a oferta de Ensino Fundamental, corroborando com a orientação do artigo 10, inciso IV, da LDB 9493/96, que diz que “os Estados incumbir-se-ão de: [...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, **com prioridade**, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (BRASIL, 1996, grifo nosso). E, ainda, porque percebemos que o uso dos *Parâmetros do Estado* está muito mais relacionado aos professores do nível Médio da educação, do que àqueles que lecionam no Ensino Fundamental, haja vista a proposta do documento e as ações de fortalecimento advirem da Secretaria de Educação estadual.

Além disso, as pesquisas no campo da política linguística educacional e em específico aquelas que investigam o processo de interpretação e apropriação por diferentes agentes têm dado grande destaque à educação plurilíngue. A exemplo do trabalho de Throop (2007), que apresenta os professores como agentes proativos de (re) criação de política linguística, fazendo das salas de aula espaços mais justos para os alunos adquirirem o inglês como língua adicional. Ou como Johnson e Freeman (2010), que apresentam como os educadores podem promover ou obscurecer a realidade da educação bilíngue, investigando em escolas do Distrito da Filadélfia a aquisição de outras línguas além do inglês. Enquanto isso, a nossa proposta tem o desafio de discutir questões sobre o ensino da Língua Portuguesa, evidenciando, pois, o professor como um *policymaker* (MENKEN e GARCIA, 2010), ou seja, como um implementador de política linguística, sendo essencial sua postura para a funcionamento das orientações curriculares; e, ainda, de corroborar a perspectiva do monolinguismo, pouco discutida nos estudos quem envolvem política linguística e educação. O interesse pelo foco nessa perspectiva é oriundo das discussões no Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL/UPFB), do qual a pesquisadora faz parte, e que tem como uma de suas linhas de interesse as Políticas Linguísticas no Brasil, estando diretamente relacionadas às políticas linguísticas educacionais, principalmente no tocante ao ensino de LP e suas variedades linguísticas.

Dessa forma, podemos destacar duas contribuições diretas aos envolvidos da pesquisa: aos professores e ao governo do Estado. Quanto aos professores, essa pesquisa impulsiona uma reflexão sobre o seu papel como implementadores de políticas linguísticas educacionais, e responsáveis por caracterizar como, de fato, funcionam essas políticas linguísticas. Quanto

ao governo, essa pesquisa dará subsídios ao Estado de Pernambuco, acerca das discussões sobre a implementação de políticas linguísticas educacionais. Ainda, poderá promover uma reflexão do Estado sobre o reconhecimento do professor como um *policymaker* e sobre a necessidade de um constante *feedback* entre essas camadas da implementação: governo e professores. E, por fim, descreverá o ciclo de políticas linguísticas educacionais propostas pelo Estado, que dá um suporte para a manutenção constante das orientações dos *Parâmetros*.

Como colaboradoras, temos duas professoras do Ensino Médio, da rede pública estadual, de Pernambuco, que contribuíram para o levantamento do *corpora*. Inicialmente elas foram acompanhadas em sala - durante dois meses (equivalente a um bimestre ou unidade), no ano de 2015 – e os dados foram reunidos por meio da observação da prática das colaboradoras, do diário de campo e da coleta de atividades desenvolvidas em sala de aula (exercícios e provas). Após o período de observação, realizamos uma entrevista semiestruturadas com cada uma delas. Afora isso, acompanhamos uma formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado. Portanto, o *corpora* desta pesquisa permite uma triangulação de dados tanto no plano do discurso como no da prática das professoras que possibilitará uma maior consistência dos resultados.

Adotamos esses instrumentos de coleta de dados por nossa pesquisa configurar-se de *natureza etnográfica*, seguindo a tradição das pesquisas que envolvem a política linguística em espaços educacionais, inserindo-nos nos espaços de trabalho e dialogando com nossas colaboradoras, pois “os textos de política linguística significam muito pouco, sem os agentes humanos que atuam como interpretadores [...]”¹³ (JOHNSON, 2013, p. 145). Esta é a particularidade da etnografia na política linguística: o foco no papel do discurso político e no conjunto tripartite do processo – criação, interpretação e apropriação. (JOHNSON, 2009, p. 141). Ressaltamos que nos apropriamos desses instrumentos utilizados na etnografia, por permitirem nos dar respostas às nossas perguntas de pesquisa. No entanto, temos consciência que o tempo disponível não contribuiu para assumirmos todas as características desse tipo de pesquisa, nem era nossa pretensão.

Como organização retórica, o trabalho está dividido em cinco capítulos, sem incluir a introdução e a conclusão. Os dois primeiros capítulos correspondem à revisão teórica. No

¹³ No original: “The language policy texts mean very little without the human agents.” (JOHNSON, 2013, p. 145)

capítulo 1, foi traçado um percurso histórico do campo da Política e Planejamento Linguístico, desde seu surgimento como subárea da Sociolinguística até sua consolidação, dando destaque a noções multidimensionais de PL, como defendem Spolsky (2004, 2009, 2012) e, principalmente Johnson (2013).

No capítulo 2, dedicou-se um espaço para as Políticas Linguísticas Educacionais, subárea em que se insere a presente pesquisa. Nesse sentido, este capítulo deteve-se na definição de política linguística educacional, e ocupou-se de exemplos que pudessem ilustrar como se dá essa política linguística específica.

O capítulo 3 reserva-se à revisão metodológica, na qual serão apresentados os procedimentos utilizados para a coleta de dados, o contexto da pesquisa, a caracterização das colaboradoras, além de uma descrição mais minuciosa do *corpora*. O capítulo 4 apresenta uma contribuição teórica sobre o ciclo de políticas linguísticas, além de contextualizar nosso objeto de pesquisa, trazendo um desenho desse ciclo no Estado de Pernambuco e apresentando de maneira mais consistente os *Parâmetros Curriculares do Estado*. Por fim, no capítulo 5, empreende-se a análise dos dados coletados e uma discussão embasada pelo escopo teórico apresentado anteriormente.

2 TRAÇANDO O PERCURSO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Tratar a Política Linguística como campo de atividade humana remete-nos a um lugar de origem indeterminado, dado que “política linguística é uma questão de escolhas”¹⁴ (SPOLSKY, 2009, p. 01) e essas escolhas sobre as línguas são inerentes ao ser humano em seu processo de interação social. Já no tocante ao campo de pesquisa, é possível traçarmos esse contexto de origem, que se faz recente, datado na segunda metade do século XX, uma vez que “[...] o ‘planejamento linguístico’ recebe seu batismo na mesma época que a Sociolinguística e pouco mais tarde [foi] definido por J. Fishman como sociolinguística aplicada” (CALVET, 2007, p. 13)

Portanto, está originalmente localizada neste campo e mais amplamente compreendendo as Ciências Sociais e Humanas (RICENTO, 2009). Em virtude da colaboração do campo com as concepções de linguagem como práticas sociais, a PL também tem sido inserida no campo da Linguística Aplicada (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009). Inclusive, ganhando seções exclusivas em livros e em periódicos¹⁵ (BALDAUF JR, 2012).

Contudo, não podemos limitá-la a uma teoria única e acabada, pela “complexidade das questões que envolvem a língua em sociedade”¹⁶ (RICENTO, 2006, p. 23). Enquanto não se tem uma teoria unificada, que represente o campo, adota-se tradições de pesquisa que oferecem conceitos, estruturas, métodos e desenvolvimento teórico que fundamentam a pesquisa (JOHNSON, 2013). Estas tradições têm viabilizado a discussão de questões que envolvem o funcionamento de comunidades de fala, as escolhas de seus participantes, bem como os implícitos que envolvem o processo de implementação de uma política linguística, destacando a dimensão social do campo.

Ricento (2000) dispõe de uma organização do campo, a partir de três critérios, denominados por ele de (1) macrossociopolítico, (2) epistemológico e (3) estratégico, que alinha as fases de desenvolvimento da área. No que concerne ao macrossociopolítico, estão os eventos e processos (no âmbito nacional e supranacional) tais como guerras, migrações populacionais, globalização, entre outros. Já os fatores epistemológicos concentram-se no paradigma científico, como o Estruturalismo e o Pós-modernismo. E o estratégico, refere-se à

¹⁴ No original: “Language policy is all about choices” (SPOLSKY, 2009, p.01)

¹⁵ A exemplo da Revista Anual de Linguística Aplicada.

¹⁶ No original: “[...] the complexity of the issues which involve language in society.” (RICENTO, 2006, p.23)

finalidade para qual as pesquisas são conduzidas, ou seja, as razões explícitas ou implícitas que justificam o tipo de pesquisa que é realizado. Como o próprio autor afirma, “estas descrições servem como dispositivos heurísticos para ajudar a reconstruir a história intelectual do PPL”¹⁷ (RICENTO, 2000, p. 197)¹⁸ não estando rigidamente separadas, pois é possível a interação e continuidade de temas nas três fases.

2.1 A primeira fase

A primeira fase da história do campo da PL é marcada por três elementos centrais - a descolonização, o estruturalismo e o pragmatismo. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, destaca-se o fator de influência macrosociopolítico, constituído pela formação de novos Estados-nação, em virtude do processo de descolonização oriundo do período pós-guerra. Os linguistas do período estavam sobre a égide epistemológica do Estruturalismo, o que motivava as práticas de padronização das línguas, através do planejamento¹⁹ delas, como solução estratégica para os problemas linguísticos enfrentados, principalmente, no Ocidente (RICENTO, 2000).

A confluência desses fatores contribuiu para o surgimento do campo, no início dos anos de 1960. A descolonização de países africanos e asiáticos desencadeou uma onda de reflexões acerca das políticas linguísticas desenvolvidas pelos países novos e recém-independentes, que viviam conflitos perante sua diversidade étnico-linguística, tematizando os primeiros trabalhos do campo, que representavam as

[...] relações entre língua e nacionalismo (Joshua Fishman, *Language and Nationalism*. Rowley, Mass.: Newbury House Publish, 1972), sobre a situação das antigas colônias (Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme – Petit traité de glotophagie*, Paris: Payot, 1974), sobre a situação da língua catalã na Espanha (Aracil, Ninyoles). Em *Can Language be Planned?* (1971), os estudos de caso remetem à Irlanda, Israel, Filipinas, África Oriental, Turquia, Indonésia, Paquistão[...] (CALVET, 2007, p. 18-19).

¹⁷ No original “These descriptions serve as heuristic devices to help reconstruct the intellectual history of LPP.” (RICENTO, 2000, p. 197)

¹⁸ Ricento (2000) denomina o campo de Política e Planejamento Linguístico (PPL), portanto, poderemos utilizar esse termo como um sinônimo para Política Linguística (PL).

¹⁹ “Planificar era, entonces, ordenar el espacio lingüístico asignando o reconociendo funciones a las lenguas en contacto: lengua oficial, lengua nacional, lengua regional, lengua vernácula, lengua vehicular, criollos, pidgins, etc. Era también, en muchos casos, iniciar o ampliar el proceso de estandarización de lenguas pertenecientes a culturas ágrafas [...]” (ARNOUX, 2000, p. 05).

A conjuntura dessas novas nações requeria a modernização técnica e científica das línguas, como possibilidade de se desvincular dos seus colonizadores. Dessa forma, a natureza linguística dessa modernização “era percebida como uma prática necessária [...] pois se acreditava que as nações liberadas da dominação política e linguística dificilmente poderiam se gerir, dada sua heterogeneidade étnica e linguística” (SILVA, 2011, p. 23). Foi nesse sentido que esse contexto mundial contribuiu para estabelecer parâmetros teóricos e metodológicos condizentes com as necessidades de consolidação das nações em formação, sustentados pela ideologia “um Estado, uma nação, uma língua” (ARNOUX, 2000).

O planejamento linguístico, nesse momento, portanto, mantinha o foco no planejamento de *status*, centrado na seleção de uma língua nacional para propósitos de modernização e construção de uma nação. No entanto, as línguas europeias ainda eram cotadas como a língua do domínio público, em virtude de sua relação com o desenvolvimento tecnológico e científico, enquanto as línguas indígenas eram restritas ao domínio das comunidades e da família. Sendo assim, não havia espaço para discussões e para a prática do multilinguismo. O modelo projetado por Haugen, de seleção, codificação, implementação e elaboração de uma variedade, é um importante exemplo do planejamento linguístico nessa primeira fase²⁰.

Portanto, esse primeiro momento de estabelecimento da área é atravessado por múltiplos esforços, com o objetivo de unificar as novas nações a partir da escolha de uma língua, que eram abstraídas de seus contextos sócio-históricos e ecológicos, sendo consideradas apenas recursos para o desenvolvimento econômico. Um consenso dessa etapa da PL era a ideia de que a diversidade linguística era um problema, e o planejamento de *corpus* e de *status* eram vistos como atividades mais ou menos separadas, consideradas técnicas e ideologicamente neutras.

2.2 A segunda fase

O primeiro momento teórico da PL é alvo de críticas dessa segunda fase – anos de 1970 e 80 –, pois desconsiderou “as incontáveis e incontroláveis variáveis envolvidas, a dificuldade de avaliar a eficácia das políticas, bem como a latente impossibilidade de manejar

²⁰ As etapas de planejamento linguístico de Haugen foram propostas tanto como um modelo teórico, quanto um roteiro prático para os interessados em se engajar de fato, nesse planejamento. Uma descrição mais detalhada desse modelo será apresentada no tópico 1.4 deste capítulo.

uma sociedade em um país com longas e complexas histórias coloniais”²¹ (RICENTO, 2000, p. 201). Isso resultou na falência da proposta pensada para a modernização e o desenvolvimento das novas nações, uma vez que este modelo elevava as línguas europeias ao *status* de línguas oficiais dos países recém-independentes e as línguas indígenas para as baixas funções. Dessa forma, as novas nações tornavam-se mais dependentes dos seus antigos senhores do que no período colonial. Questionava-se a neutralidade ideológica do planejamento linguístico e seu caráter puramente descritivo, em virtude da emergência das discussões sociais introduzidas pela Sociolinguística.

Sendo assim, nessa segunda fase da PL é possível perceber um grande distanciamento teórico dos planejamentos linguísticos anteriores, pois é nesse mesmo período que se estreita a relação dos estudos linguísticos com as ciências sociais. Isso implicou o distanciamento da noção de língua como uma entidade finita, definida por gramáticas, sendo esta noção questionada por um número de estudiosos como sendo da linguística positivista.

É nesse momento que os pesquisadores são influenciados pelos efeitos sociais, econômicos e políticos dos contatos linguísticos, e passam a dar outro *status* às línguas minoritárias. Entende-se, nesse momento, que a sobrevivência de uma língua não se dá apenas pela sua standardização, mas pela normalização de seu uso, em todas as situações sociais (ARNOUX, 2000). Os pesquisadores focaram no *status* e nas relações das comunidades de fala em contextos definidos, analisando a conexão entre as atitudes de uma comunidade e as políticas linguísticas, para compreender as mudanças que ocorrem no uso ou não de uma língua. Em suma, o *status* de uma língua e sua viabilidade foi relacionado ao status social e econômico de uma comunidade de fala, e não apenas aos falantes e a aptidão da língua para modernização (RICENTO, 2000)

Algumas noções como a de “falante nativo”, “língua materna” e “competência linguística”, ligadas ao paradigma formalista, foram criticadas pela sua relação unilateral com a apropriação de uma língua. Junto a elas, a noção de “diglossia estável”, considerando o fracasso dessa relação de uso de uma determinada língua a partir do domínio estabelecido para esse uso.

Desse modo, a segunda fase da PL inspirou uma crescente consciência dos efeitos negativos dos planejamentos linguísticos realizados, isolados dos aspectos sócio-históricos

²¹ No original: “[...] the countless and uncontrollable variables involved, the difficulty of evaluating the effectiveness of policies, and the virtual impossibility of engineering society in nations with long and complex colonial histories.” (RICENTO, 2000, p. 201).

que envolvem uma comunidade de fala e motivando a abertura para discussões sobre o bilinguismo e plurilinguismo, revestidos do aspecto ideológico.

2.3 A terceira fase

Esse terceiro momento do desenvolvimento da área de PL vem progredindo desde meados dos anos de 1980 até os dias atuais. Os temas que atravessam esse momento do campo têm intensificado os aspectos sociais, político e linguísticos. Sociopoliticamente, o contexto mundial das grandes migrações, o ressurgimento de identidades étnicas nacionais, a queda da União Soviética, a formação de entidades supranacionais (União Europeia, Mercosul etc.) e das línguas locais e regionais competindo com o inglês, francês e alemão, por exemplo; contextualizam a terceira fase da teoria.

Motivada pela projeção da língua como um direito e não mais apenas como um recurso impulsionado pelas relações econômicas, uma das vertentes atuais da pesquisa em PL tem se preocupado com o desaparecimento das línguas, defendendo a diversidade cultural/linguística como suporte para a biodiversidade, ou vice e versa. Como sugere Arnoux (2000, p. 13), para preservar esse amplo patrimônio linguístico é preciso “estabelecer novas classificações e reconhecer línguas susceptíveis de intervenções políticas”²². De maneira dicotômica, outra vertente crítica afirma que culturalmente o desaparecimento das línguas é algo natural, influenciado pelos efeitos do contato, das conquistas, de morte por doenças e da evolução tecnológica.

Diante da discussão sobre os aspectos ideológicos do planejamento linguístico, o conceito de “imperialismo linguístico” (PHILLIPSON, 2006) é mais um que se sobressai, permitindo uma discussão assimétrica sobre as relações linguísticas. Reporta-se a hegemonia de línguas “de dominação”, como o inglês, símbolo do progresso social e econômico, que, em contrapartida, exclui e extingue milhares de línguas. Essa noção teórica congrega o mesmo pensamento dos estudos mais atuais da Linguística Aplicada, que “[...] têm chamado a atenção para a necessidade de ouvir as vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade [...]” (MOITA LOPES, 2011, p. 21).

Este momento da teoria cada vez mais se distancia do escopo formalista e monolinguista da primeira fase, caracterizando-se pelo ideologema “as línguas nascem e permancecem livres

²² No original: “[...] establecer nuevas clasificaciones y reconocer lenguas susceptibles de intervenciones glotopolíticas[...]” (ARNOUX, 2000, p. 13)

e iguais por direito” (ARNOUX, 2000, p. 11). A diversidade linguística e os aspectos ideológicos que atravessam a PL corroboram os estudos preocupados com a ecologia linguística, o plurilinguismo, a educação bilíngue e a agência dos indivíduos. Isso tudo contribuiu para alargar a discrepância entre os formalistas e os pós-modernistas, e inspirou novos horizontes de pesquisa.

2.4 Noções de Política Linguística

Uma gama de concepções teóricas integram o campo, dos primeiros estudos descritivos às concepções mais atuais acerca da agência de indivíduos. Por esse motivo, reunimos algumas delas no intuito de demonstrar como as noções de política linguística revelam o desenvolvimento da área, bem como de identificar a noção que será adotada no presente trabalho. Para isso, selecionamos as noções de Haugen (1959), Cooper (1989), Schiffman (2006), bem como as de Spolsky (2004, 2009, 2012) e Johnson (2013), que serão mais bem exploradas por subsidiarem nossa pesquisa.

Ainda que haja uma vastidão de conceitos, autores como Ricento (2006) afirmam não haver uma grande teoria da PL, mas um grande número de teorias que oferecem importantes conceitos, estruturas, métodos e desenvolvimento teórico para a área. E por essa razão, não há um consenso sobre a denominação do campo, podendo ser chamado de *planejamento linguístico*, *política e planejamento linguístico*, *glotopolítica* e mais recentemente de *gestão da língua*. De acordo com Kaplan e Baldauf Jr. (1997, p. 14), isso ocorre em virtude da diversidade de disciplinas que corroboram os campo:

Uma multiplicidade de termos e uso de termos apareceram nos estudos de planejamento linguístico, talvez refletindo o impacto que uma variedade de disciplinas teve na literatura do planejamento linguístico e nas diferentes perspectivas de uso a partir da qual a terminologia é emprestada [...].²³

Muitos dos primeiros estudiosos do campo propuseram a separação dos objetivos científicos da PL da realidade ideológica e social do uso da língua. Introduzindo essa

²³ No original: “A multiplicity of terms and usage of terms have appeared in language planning studies, perhaps reflecting the impact that a variety of disciplines have had on the language planning literature and the different usage perspectives from which the terminology is borrowed” (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p. 14)

perspectiva, a noção de planejamento linguístico de Haugen entende a teoria como uma proposta de aplicação prática dos conhecimentos linguísticos para além da descrição linguística, envolvendo o julgamento de escolhas dentre as opções disponíveis de formas linguísticas. Além disso, a autoridade desse planejamento era dada com exclusividade ao Estado ou a entidades no seio do Estado que dispusessem de alguma autonomia política (CALVET, 2007).

Para o autor, o planejamento linguístico é uma “atividade de preparação de uma norma ortográfica, gramática e dicionário para a orientação de escritores e oradores em uma comunidade de fala não-homogênea.”²⁴ (HAUGEN, 1959 *apud* HORNBERGER, 2006, p. 26). Nesse sentido, o planejamento era visto como a institucionalização de uma língua, selecionando e padronizando variedades linguísticas disponíveis, por meio de instrumentos linguísticos, promulgados por uma autoridade governamental. Essas atividades de planejamento linguístico descritas por Haugen, nesse primeiro momento, compreenderam o que foi posteriormente denominado de *planejamento de corpus*, e se resumiam na manipulação das formas das línguas. O primeiro modelo proposto pelo autor baseava-se na “teoria da decisão”, advinda da área da Administração, e inspirou as seguintes etapas: (1) diagnóstico do problema, que para o autor se resumia na não-comunicação; (2) os decisores, ou seja, as autoridades determinadas para dirigir e controlar as mudanças linguísticas; (3) as alternativas, que poderiam ou não emergir da própria nação, definindo os meios oficiais para se desenvolver um planejamento linguístico; (4) a avaliação, isto é a definição dos limites de intervenção nas formas linguísticas, prevalecendo o que for fácil de aprender e fácil de utilizar; e por fim, (5) aplicação, ou seja, a atitude de convencer os usuários a aceitar a solução escolhida. (CALVET, 2007)

Observando a pragmática de realização do planejamento linguístico, até então, e os valores atribuídos a uma dada língua, Kloss (1969, *apud* JOHNSON, 2013) constatou que um certo número de línguas parecia ser mais adequado para o desenvolvimento de uma nação e expandiu essa reflexão teórica, entendendo a necessidade de promoção desse *corpus* e do desenvolvimento de métodos para difundir as funções e usos das línguas particulares, o que ele chamaria de *planejamento de status*, e que se desenvolveu a partir da definição de quais

²⁴ No original: “By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community.” (HAUGEN, 1959 *apud* HORNBERGER, 2006, p. 26)

variantes deveriam ser utilizadas em determinados domínios²⁵ por exemplo, a escola e a mídia.

A reformulação da teoria priorizou etapas que davam conta tanto das questões formais quanto funcionais das línguas. No entanto, todas as etapas ainda eram muito técnicas e burocráticas, estando sempre relacionadas ao corpo do governo como agentes de políticas linguísticas. Nesse sentido, as políticas linguísticas eram implementadas “de cima para baixo” e não se possibilitava a abertura a críticas e a uma decisão democrática, podendo gerar conflitos entre o Estado, os falantes das línguas e as minorias linguísticas do território (CALVET, 2007).

Com uma visão discrepante e influenciado pelo pela Teoria Crítica na Linguística e na Sociolinguística, Cooper (1989) amplia esse escopo teórico, analisando concepções anteriores a partir das seguintes questões: “Quem planeja o quê para quem e como?” (CALVET, 2007, p.31)²⁶. Sendo assim, ele pondera que essas noções teóricas designavam a autoridade do planejamento linguístico apenas a agências estatais ou autorizadas por elas, preocupando-se com o comportamento linguístico, por meio do planejamento de *corpus* (criação de novas formas, modificação de antigas, ou seleção de formas alternativas do código falado ou escrito), do planejamento de *status* (esforços depositados na escolha das atribuições de funções linguísticas de uma comunidade de fala.) e de um terceiro eixo, introduzido pelo autor, denominado de *planejamento de aquisição* (esforços voltados para a promoção da aprendizagem de uma língua).

Quanto a quem se dirige o planejamento linguístico, Cooper (1989) destaca que as noções anteriores não designavam diretamente os destinatários desse planejamento e generalizam à sociedade e ao Estado, descartando o papel de “agregados menores”²⁷ (usuários de uma comunidade de fala). Por fim, as finalidades racionais que perpassam as atividades metódicas e sistemáticas de uma “gestão ideal” desagradam o autor, por ele acreditar que “um mundo ideal provavelmente não teria necessidade de planejamento linguístico”²⁸ (COOPER, 1989, p. 42).

Sendo assim, ele conclui que o planejamento linguístico refere-se a “esforços deliberados para influenciar o comportamento do outro com relação à estrutura, aquisição, ou

²⁵ O conceito de domínio será detalhado abaixo.

²⁶ “Who plans what for whom and how?” (COOPER, 1989, p. 31, grifos do autor).

²⁷ No original: “smaller aggregates” (COOPER, 1989, p. 36)

²⁸ No original: “An ideal world would probably have no need for language planning.” (COOPER, 1989, p.42)

função dos códigos linguístico”²⁹ (*ibidem*, p. 45), pois ele acredita que, assim, não se restringe a autoridade da política nem o tipo ou grupos a que se direciona a PL.

Neste sentido, não apenas as políticas de nível macro, ou seja, de cima para baixo, ganham destaque na construção de sua noção, mas aquelas que contemplam o nível micro da sociedade: seja um cidadão comum, um aglomerado populacional, família, escola etc. Ainda assim, se destaca o papel dessa camada da sociedade apenas na execução da planificação linguística, minimizando seu papel como participante do processo de planejamento. (MENKEN; GARCÍA, 2010).

Alargando o escopo teórico da noção de política linguística, Schiffman (2006) introduz o conceito de “cultura linguística”, partindo do princípio que a política linguística é uma construção social que repousa principalmente sobre alguns elementos conceituais como sistema de crenças, atitudes, mitos, preconceitos, valores e outras bagagens culturais que os falantes trazem para a negociação com a linguagem. Assim sendo, esses elementos que compõem uma cultura linguística são relatados como resultados de políticas linguísticas e exteriores à linguagem, fazendo parte da consciência linguística de uma comunidade.

Muitas críticas foram feitas para essa proposta, principalmente por sua concepção de “cultura linguística” ser muito próxima do conceito de “ideologia linguística”, sendo desnecessária uma nova conceitualização. E ainda, porque o termo possuía uma carga semântica que remetia a autoridades coloniais (RICENTO, 2006).

No entanto, o autor trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento da noção de política linguística, atestando a relação do campo com “a soma das ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, estruturas religiosas, e todas as outras "bagagens" culturais que os falantes trazem para a relação com a língua de sua cultura”³⁰. Nesse sentido, Schiffman (2006) alarga o que se entendia por PL, vislumbrando além das fronteiras da autoridade governamental e das atitudes individuais e explícitas, quando o autor afirma que

[...] é importante para se ver política linguística não só como o que está explícito, escrito, *overt*, de jure, oficial, e uma tomada de decisão sobre a língua de "cima para baixo", mas também o implícito, o não escrito, *covert*, de facto, das bases, de ideias não-oficiais e suposições, que podem influenciar os resultados da elaboração de

²⁹ No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes” (COOPER, 1989, p. 45)

³⁰ No original: “the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural “baggage” that speakers bring to their dealings with language from their culture” (SCHIFFMAN, 2006, p. 112)

políticas enfaticamente e definitivamente como as mais explícitas decisões.(SCHIFFMAN, 2006, p. 112)³¹

Essa visão mais ampliada da PL, na nossa opinião, inspira os dois últimos conceitos que vamos tratar aqui e que melhor respaldam nossa pesquisa. Essa abertura para compreender a PL tanto em seu aspecto implícito como explícito, e as críticas sofridas pela forma de apropriação do conceito anterior, acerca da “cultura linguística”, fazem perceber uma motivação à noção teórica definida por Spolsky (2004, 2009, 2012). O conceito de PL é defendido pelo autor como uma teoria em construção, que tem como objetivo “explicar as escolhas feitas por falantes individuais, com base em padrões governados por regras reconhecidas pela comunidade de fala (ou comunidades) de que são membros”³² (SPOLSKY, 2009, p. 01).

Nessa perspectiva, Spolsky (2009) utiliza dois conceitos-chave para a sua concepção. Um deles, oriundo da Sociolinguística, é o conceito de comunidades de fala, que representa “aqueles que compartilham de uma rede de comunicação”³³ (*op.cit*, p.02); e o segundo, é o conceito de domínio, herdado dos estudos de Fishman (1974). Sobre este último, o autor conceituou como um espaço social que se integra pela presença de participantes, localização e tópico. Os participantes são definidos por seus papéis sociais, em uma localização específica, com uma função comunicativa apropriada, em um dado domínio. Entendendo que o domínio conecta pessoas e lugares, a localização tem um papel fundamental nessa relação. No entanto, não nos referimos aqui a aspectos físicos de um local, mas ao significado e à interpretação que se dá às escolhas linguísticas. Quanto ao tópico, de maneira geral, é a seleção do que é adequado falar.

Isso nos interessa para compreender que as nossas escolhas linguísticas estão condicionadas ao papel social que assumimos em um determinado domínio. Por exemplo, no domínio da casa um homem que assume papel de pai, não faz as mesmas escolhas linguísticas do domínio trabalho, em que ocupa o papel social de empregado ou mesmo de chefe.

³¹ No original: “[...] is important to view language policy as not only the explicit, written, overt, de jure, official, and ‘top-down’ decision-making about language, but also the implicit, unwritten, covert, de facto, grass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the outcomes of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions”. (SCHIFFMAN, 2006, p. 112)

³² No original: “[...] to account for the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognized by the speech community (or communities) of which they are members” (SPOLSKY, 2009, p. 01).

³³ No original: “[...] those who share a communication network”. (SPOLSKY, 2009, p.02)

Spolsky (2004), a partir de exemplos, sustenta uma concepção de PL caracterizada por sua multidimensionalidade, compreendida por três elementos:

suas práticas de linguagem – a padronização habitual da seleção entre as variedades que compõem seu repertório linguístico; suas crenças ou ideologia linguísticas - as crenças sobre os usos da língua e da linguagem; e quaisquer esforços específicos para modificar ou influenciar as práticas, por qualquer tipo de intervenção linguística, de planejamento ou de gestão. (SPOLSKY, 2004, p. 05)³⁴

Sobre a primeira dimensão – as práticas – o autor afirma estarem no plano dos “comportamentos e escolhas observáveis”³⁵ (SPOLSKY, 2009, p.04). Fundamenta-se nas políticas linguísticas que vigoram na sociedade, sem que haja a intervenção direta de uma autoridade do Estado. Isso fica bem evidente em países que não possuem políticas linguísticas oficiais, transferindo para as práticas o papel e único meio de descrever as políticas adotadas pela comunidade de fala. No caso do espaço escolar, podemos tomar como exemplo um professor de Língua Portuguesa que dá aula de variação linguística, mas aplica exercícios ligados à gramática prescritiva, avaliando o aluno apenas através da prescrição de uma norma.

Como segunda dimensão proposta pelo autor – as crenças ou ideologias³⁶-, referem-se ao *status* e aos valores atribuídos às línguas e suas variedades. Nessa dimensão, podemos tomar como exemplo, o valor atribuído a certas variedades do português no Brasil, que ganham espaço na mídia, em detrimento de outras variedades remetidas a classes economicamente desfavorecidas. No âmbito escolar, considerar erro o uso de uma variedade não padrão, em um contexto informal como um pedido de “ir *no* banheiro”, por exemplo, ilustra essa dimensão.

A terceira dimensão é denominada por Spolsky (2004) de “gestão da língua”, por entender que essa denominação capta melhor a natureza do fenômeno e pelo termo “planejamento” ter se referido, em sua origem, à correção de problemas sociais. Essa dimensão compreende um esforço explícito e observável de um indivíduo ou de um grupo, que reivindica autoridade para propor uma PL. No âmbito escolar, por exemplo, a direção determina que os professores de uma escola bilíngue só devem se comunicar com os alunos em Língua Inglesa. Ou ainda, a Secretaria de Educação do Estado implementa uma lei com

³⁴ No original: “its language practices -- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology -- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management.” (SPOLSKY, 2004, p. 05)

³⁵ No original: “Language practices are the observable behaviors and choices” (SPOLSKY, 2009, p. 04)

³⁶ Spolsky escolhe utilizar os termos como sinônimos para não causar conflitos. (SPOLSKY, 2009)

relação ao ensino de Língua Portuguesa, para nortear o trabalho dos professores. Veremos melhor esse último exemplo no decorrer desse trabalho.

Isto posto, precisamos dizer que esses componentes da proposta teórica de Spolsky não devem ser entendidos de forma isolada, mas sim como complementares, pois “estudar um componente da política linguística em detrimento dos outros fornecerá uma visão muito incompleta e tendenciosa”³⁷ (SPOLSKY, 2004, p. 40).

Johnson (2013) faz algumas críticas a noção de PL de Spolsky (2004, 2009, 2012) relacionada às crenças e ideologias sobre a linguagem, questionando se todas elas seriam condições reais de linguagem. No entanto concorda com a perspectiva multidimensional, tomando como ponto de partida, para introduzir a sua concepção, a discussão acerca da relação entre política linguística e ideologia linguística; as práticas sociais como as próprias políticas linguísticas; e o papel dessas políticas na promoção do acesso, da escolarização e das línguas minoritárias. Mesmo defendendo essa concepção, o autor compreende que a possibilidade de relacionar as múltiplas camadas da PL pode se tornar um obstáculo para a pesquisa.

Nesse sentido, o autor propõe o conceito geral de PL como um processo, e não apenas um produto; que é movido “por uma diversidade de agentes de políticas linguísticas, através das múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação, e instanciación”³⁸ (JOHNSON, 2013, p. 09).

Essa referência a PL como um processo é subsidiada pelo desafio de relacionar teoria e prática, condizentes aos níveis macro e micro da sociedade. Para isso, o autor se equipou de uma metodologia que subsume um conjunto de questionamentos para orientar a pesquisa, ou seja “uma heurística [...] oferecida para questionar a investigação da política linguística, que se concentra em três processos de política linguística”³⁹ (JOHNSON, 2013, p. 224). No que diz respeito à etapa da criação, o autor propõe as seguintes questões: Quais foram os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação de uma política linguística? Quem são os responsáveis e quais eram as suas intenções? Qual é o objetivo da política linguística? Como determinada política estabelece relação intertextual com uma política anterior? Que outros discursos perpassam essa política? Como essa política reflete as intenções de seus criadores?

³⁷ No original: “To study one component of language policy while ignoring the other two will provide a very incomplete and biased view” (SPOLSKY, 2004, p.40).

³⁸ No original: “[...] that are driven by a diversity of language policy agents across multiple layers of policy creation, interpretation, appropriation, and instantiation.” (JOHNSON, 2013, p. 09)

³⁹ No original: “[...]a heuristic is offered for asking language policy research questions, which focuses on three language policy processes” (JOHNSON, 2013, p. 224)

E como não reflete?⁴⁰ Essas duas últimas questões estabelecem relação com a análise do texto final da política, e não essencialmente com o seu processo de criação.

Como exemplo de investigação acerca da dimensão do processo de criação de uma PL, Johnson (2013) apresenta a etapa de elaboração do Título III da lei norteamericana, *No child left behind act* (NCLBA), sobre a educação bilingue nos EUA. Antes mesmo da implementação dessa lei, o país já conhecia a *Bilingual Education Act* (BEA), ou seja, a primeira política federal dos EUA em apoio à educação bilíngue para estudantes de escolas públicas. No entanto, inicialmente, no processo de criação da NCLBA, ao invés de estabelecer uma relação intertextual com a política multilingue anterior, a Câmara de deputados orientou o Título III para o ensino monolíngue do inglês, argumentando ser este o procedimento para o desenvolvimento potencial do cidadão estadunidense:

(A) Apreciação - O Congresso considera o seguinte: (1) o inglês é a língua comum dos Estados Unidos e todos os cidadãos e outras pessoas que residam nos Estados Unidos devem ter o domínio do idioma inglês para desenvolver todo o seu potencial (HR1., Título III, Sec. 3102 *apud* JOHNSON, 2013, p.227).⁴¹

Essa primeira versão foi contestada pelo senado, que revogou a proposta, resgatou as orientações do BEA e propôs a seguinte alteração, dando ênfase à Língua Inglesa, mas não se abstendo às demais línguas:

[Propósito] (2) o desenvolvimento de habilidades bilíngues e a compreensão multicultural: (3) desenvolver o inglês de crianças e jovens com proficiência limitada em inglês e, na medida do possível, as habilidades de tal língua nativa dessas crianças e jovens (JOHNSON, 2013, p. 227)⁴².

⁴⁰ No original: “What were the sociopolitical and historical processes that led to the creation of a language policy? Who are the policymakers and what were their intentions? What is the goal of the language policy? How is a particular language policy intertextually linked to previous policies? How is it not? How is a particular language policy interdiscursively linked to presente and past discourses? What language ideologies engender, or are engendered by, this language policy?” (JOHNSON, 2013, p. 224-225)

⁴¹ No original: “(a) FINDINGS – The congress finds as follows: (1) English is the common language of the United States and every citizen and other person residing in the United States should have a command of the English language in order to develop their full potential” (H.R.1., Title III, Sec. 3102, *apud* JOHNSON, 2013, p.227).

⁴² No original: “[Purpose] (2) developing bilingual skills and multicultural understanding: (3) developing the English of limited English proficient children and youth and, to the extent possible, the native language skills of such children and youth.” (JOHNSON, 2013, p.227).

Para se chegar à implementação dessa PL, revelaram-se pontos de vista e vozes divergentes para, em última análise, criar-se o projeto final. Fica evidente que a revisão é uma atividade essencial nessa dimensão da PL, pois “a variedade na linguagem, inserções, exclusões e conexões intertextuais/desconexões são muitas vezes bastante reveladoras.” (JOHNSON, 2013, p. 225)⁴³. Esses elementos seriam, portanto, dados essenciais para a análise de uma investigação acerca da etapa de criação de uma PL.

Quanto à dimensão da interpretação, o autor apresenta mais uma série de perguntas norteadoras, a por exemplo: Como os formuladores de política linguística interpretam suas criações? O que os formuladores de políticas percebem como a intenção da política linguística? Como os administradores, professores e estudantes interpretam os parâmetros de uma política linguística? O que eles percebem quando promovem e/ou proíbem o poder de uma determinada política linguística? Como suas interpretações se alinham com as interpretações dos decisores políticos? Que interpretações de uma política linguística circulam na mídia? Como fazer para as interpretações de mídia se alinharem com as interpretações dos decisores políticos? Como membros da comunidade (por exemplo, indígena e falantes de línguas minoritárias) interpretam o impacto de uma determinada política em sua escola e/ou comunidade? Como líderes empresariais e funcionários interpretam o impacto de uma determinada política linguística em suas práticas de negócios?

A interpretação da PL citada acima – o Título III da lei *No child left behind* – por representantes da educação básica, no Distrito da Filadélfia, foi discutida por Johnson e Freeman (2007) que ilustram essa dimensão. Os autores levantaram dados, através de entrevista com três colaboradoras, que representam órgãos responsáveis por implementar a PL do ensino de inglês, e que apresentaram interpretações distintas da lei, em função do papel social desempenhado por cada uma e pelas experiências com o programa de ensino de língua inglesa como segunda língua.

As dimensões da interpretação e apropriação possuem uma estreita relação, segundo Johnson (2013), visto que não há apropriação sem interpretação. No entanto, optamos por apresentar essa seleção de questões relacionadas à interpretação de uma PL por dois fatores: (1) não há um nível de poder, quando se trata de interpretar uma política linguística. Um superintendente de um distrito escolar pode depositar uma grande quantidade de energia em uma determinada política da língua que um professor desconsidera para as suas práticas de

⁴³ No original: “The variations in language, insertions, deletions, and intertextual connections/disconnects are often quite revealing” (JOHNSON, 2013, p. 225)

sala de aula; e (2) a apropriação acontece após a promulgação de uma política, já a interpretação pode ocorrer tanto na etapa da elaboração, como após a sua implementação.

Por esses motivos, as duas dimensões da PL, mesmo que imbricadas, merecem uma preocupação particular quando se trata do encaminhamento de orientações para a pesquisa. Portanto, no tocante à dimensão da apropriação, o autor procura deixar claro que ele se refere à apropriação não apenas como uma política *top-down*, que precisa ser executada pelos sujeitos envolvidos, mas que pode converter-se em uma aplicação, uma re-elaboração, uma resistência ou até mesmo uma rejeição da PL. Ou seja, o termo apropriação é usado para descrever o que acontece quando uma PL é colocada em prática em um contexto local.

Por exemplo, os professores podem rejeitar explicitamente as exigências de uma PL vigente. Se eles são proibidos de usar línguas minoritárias ou variedades não-padrão em suas salas de aula, eles podem rejeitar esta política e incorporar essas línguas e variedades. Ou no plano do discurso assumirem a apropriação da PL, mas implicitamente não modificarem suas práticas em sala de aula, segundo as orientações da política (JOHNSON, 2013).

Uma ilustração dessa dimensão ocorre quando um professor é regido por uma orientação que legitima o ensino a partir das práticas sociais, e ele solicita uma produção textual de pouca familiaridade para a faixa etária dos alunos. Nesse sentido, podemos inferir que essa escolha do professor representa uma rejeição de uma prescrição, representando sua forma de apropriação.

Pensando nesse conceito multidimensional proposto por Spolsky (2004, 2009, 2012) e Johnson (2013), e que assumimos como posição teórica do nosso trabalho, podemos enxergar o papel das instâncias educacionais de âmbito nacional e supranacional como agências de formulação e promulgação de políticas linguísticas. Mas também, é preciso assumir a importância dos outros participantes na implementação de uma política, a exemplo dos professores, não apenas como executores dessa política, pois são parte constitutiva desse processo e não apenas consumidores de um produto final.

Essa perspectiva acerca da agência desses profissionais é o maior interesse de nossa pesquisa, uma vez que representa a interpretação e apropriação que é dada a uma política linguística. Isso, portanto, será melhor desenvolvido nos próximos capítulos, junto com a noção teórica da etnografia da política linguística.

3 PANORAMA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL

O campo de pesquisa da PL, em consonância com as mudanças no contexto sociopolítico e epistemológico, foi pouco a pouco se distanciando das motivações que inauguraram o campo, e expandiu seu escopo. No contexto dos anos de 1990, as questões políticas acerca das línguas estavam cada vez mais aquém do pensamento formalista que perpassava a origem do campo. Essas questões tiveram influência do movimento crítico na área de Linguística e Sociolinguística, que provocou uma mudança significativa no que se refere às relações de poder sobre as línguas, ampliando o foco “[...] do corpo do governo para as atividades [e agência] em múltiplos contextos e camadas da política e planejamento linguístico”⁴⁴ (JOHNSON, 2013, p. 33). Foi nesse momento que se priorizou o aspecto social da língua, gerando um interesse por espaços educacionais, e estendendo a compreensão dessas políticas ao seu aspecto ideológico.

Inicialmente vislumbrada como um recurso para propagar o número de falantes de uma determinada língua (COOPER, 1989), a relação da política linguística com espaços educacionais tornou-se foco de interesse, ganhando a educação o papel de objeto de trabalho do campo, mas também de mecanismo para alcançar os objetivos de uma dada política linguística (LIDDICOAT, 2013). Isso fica evidente, por exemplo, quando pensamos na dimensão da implementação de uma orientação linguística, como o Novo Acordo Ortográfico, que tem como seu principal espaço de propagação e fortalecimento as salas de aula de Língua Portuguesa, o que as faz também objeto de pesquisa. Logo, as políticas linguísticas educacionais tendem a ter um impacto tanto teórico como prático.

Tendo em vista os espaços educacionais como meios de propagação de uma língua (planejamento de aquisição), a PL acentuava o papel social desses espaços, mas desconsiderava o envolvimento dos educadores no processo planificador da língua. Essa expansão teórica possibilitou esse olhar sobre novos agentes e ampliou as possibilidades de pesquisa acerca da relação PL e educação. Naturalmente, esse processo de consolidação teórica fomentou diversas concepções de política linguística, que contemplam essa relação entre a PL e a educação, envolvendo decisões sobre que línguas ensinar, para quem, quando, como e o porquê. E para isso, assumem objetivos e metodologias distintas, dentre elas

⁴⁴ No original: “[...] by governing bodies to a broader focus on activity in multiple contexts and layers of language planning and policy.” (JOHNSON, 2013, p. 33)

podemos citar a *língua na política educacional*⁴⁵, *política de ensino de línguas*⁴⁶ e *política linguística educacional*⁴⁷, as quais descreveremos abaixo com mais detalhes.

3.1 Políticas linguísticas e educação: conceitos-chaves

Baseados no pensamento introduzido por Cooper (1989) acerca do papel social da educação, Kaplan e Baldauf (1997) desenvolveram uma forma de planejamento linguístico, que esbarra nos recursos humanos e linguísticos, denominada de *planejamento linguístico na educacional*. Os autores propõem um modelo que se concentra em desenvolver recursos linguísticos para que se identifiquem razões sociais e objetivos econômicos, por exemplo, pelos quais são utilizadas determinadas línguas e variedades. Para isso os autores definiram seis dimensões de políticas educacionais:

- acesso – refere-se às políticas linguísticas que estão sendo estudadas e os níveis de ensino no qual elas são estudadas;
 - pessoal - políticas em matéria de recrutamento de professores, aprendizagem profissional e normas;
 - currículo e da comunidade - políticas sobre o que será ensinado e como o ensino será organizado, incluindo a especificação dos resultados e instrumentos de avaliação;
 - métodos e materiais - políticas em matéria de prescrições metodológicas e de definição de textos para o estudo da língua;
 - obtenção de recursos - políticas relativas ao financiamento das línguas a nível de sistema educação;
 - avaliação - políticas a respeito de como o impacto da política linguística na educação será medido e como a eficácia da execução da política será aferida.⁴⁸
- (LIDDICOAT, 2013, p. 06)

⁴⁵ No original: language-in-education planning (MENKEN; GARCÍA, 2010, p.09).

⁴⁶ No original: language education policies. (MENKEN; GARCÍA, 2010, p.09).

⁴⁷ No original: educational language policy. (MENKEN; GARCÍA, 2010, p.09).

⁴⁸ No original: “[...] • *access* – policies regarding which languages are to be studied and the levels of education at which they will be studied; • *personnel* – policies regarding teacher recruitment, professional learning and standards; • *curriculum and community* – policies regarding what will be taught and how the teaching will be organized, including the specification of outcomes and assessment instruments; • *methods and materials* – policies regarding prescriptions of methodology and set texts for language study; • *resourcing* – policies regarding the level of funding for languages in the education system; evaluation -” (LIDDICOAT, 2013, p. 06)

Esse viés teórico centra-se no papel da escola na marginalização de usuários e de línguas minoritárias, mantendo o foco no ensino e aprendizagem de línguas oficiais. Os próprios autores designam planejamento linguístico na educacional como a “chave da implementação [e subconjunto] da política e planejamento linguístico” (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p.122, *apud* JOHNSON, 2013, p. 53), haja vista os objetivos das dimensões propostas concatenarem com a promoção de determinadas línguas e variedades nas escolas, buscando subsídios para essa promoção, seja através de material didático ou mesmo de instrumentos avaliativos.

Preocupada com a hegemonia das línguas oficiais, ou seja, com as políticas de cima para baixo, a *política de ensino de línguas* propõe uma perspectiva concernente com agentes que não estão vinculados às políticas *top down*, e que participam do processo de implementação de uma PL. Nessa perspectiva, não apenas os espaços educacionais ganham visibilidade dentro do campo, mas o papel social dos profissionais que atuam neles tem valor nesse processo de implementação. Isso ocorre, porque autores como Menken e García (2010), que defendem essa concepção, entendem que “a política de ensino de línguas refere-se a decisões tomadas nas escolas, além daquelas feitas explicitamente sobre a própria linguagem”⁴⁹ (MENKEN; GARCIA, 2010, p. 254), ou seja, as decisões sobre o ensino e avaliação, por exemplo, tomadas pelos professores são políticas linguísticas.

Para Menken e Garcia (2010) os “educadores estão no epicentro desse processo dinâmico, agindo sobre sua agência para alterar as várias políticas de ensino de línguas, que devem se traduzir em práticas”⁵⁰ (p. 01). Aqui há uma tomada de consciência sobre o caráter ideológico que vai ganhando forma na teoria da PL envolvendo espaços educacionais, e abre caminho para que os discursos e as práticas dos agentes envolvidos no processo também constituam o campo de pesquisa. Nesse momento, há uma nova quebra de paradigma ao se questionar a soberania das políticas linguísticas declaradas (SHOHAMY, 2006), dando verdadeira atenção à maneira com a qual essas políticas ganham vida em sala de aula.

A principal preocupação dessa perspectiva, para esses autores, é comprovar que em todas as instâncias da implementação de uma política linguística haverá negociação - seja executando, seja reelaborando, seja contestando ou mesmo ignorando - pelos agentes envolvidos nas políticas linguísticas oficiais. Além disso, outra preocupação é fornecer aos

⁴⁹ No original: “[...] language education policy refers to decisions made in school beyond those made explicitly about language itself” (MENKEN; GARCIA, 2010, p. 254).

⁵⁰ No original: “Educators are at the epicenter of this dynamic process, acting on the agency to change the various language education policies they must translation into practices” (MENKEN; GARCIA, 2010, p.01)

educadores uma compreensão mais profunda do seu papel como *policymaker*⁵¹. Isso tudo tem influenciado muitas ações de planejamento, fazendo com que haja a participação de professores na etapa de elaboração de documentos norteadores da educação.⁵²

Outra autora que se insere nessa perspectiva é Shohamy (2006), que enfoca a relação entre as decisões sobre o ensino de línguas maternas, línguas estrangeiras e segunda língua em contextos específicos como a sala de aula, e a centralização da autoridade linguística das agências governamentais, parlamentos, Ministérios da Educação etc. A autora defende que as políticas de ensino de línguas (LEP)

referem-se a um mecanismo⁵³ para criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. LEP é considerada uma forma de imposição e manipulação de política linguística, como as que são utilizadas por aqueles em posição de autoridade, para transformar a ideologia em prática, através da educação formal. No entanto, às vezes, a LEP é também usada como um bottom-up, ou seja, um mecanismo de base para negociar, demandar e introduzir políticas linguísticas alternativas. Assim, LEP é outro mecanismo através do qual a ideologia é destinada a se transformar em prática ou a prática em ideologia.⁵⁴ (p. 76).

⁵¹ Expressão adotada por Menken e Garcia (2010) para se referir àqueles que fazem política linguística.

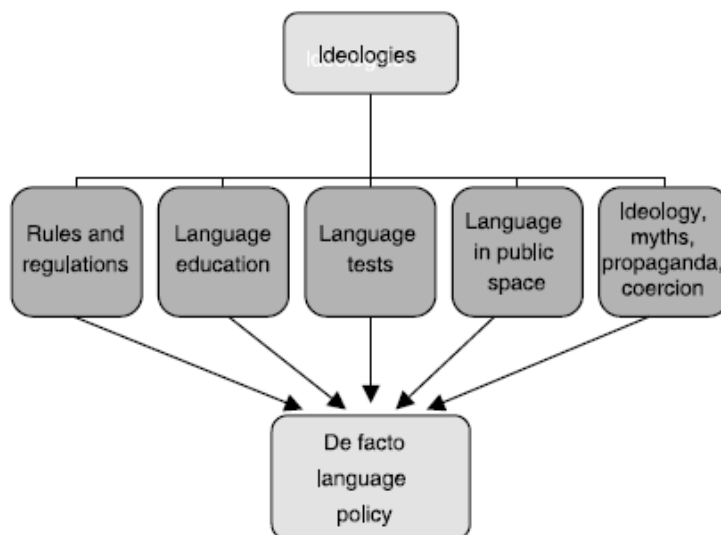
⁵² Isso será ilustrado no capítulo 04, quando apresentaremos o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco.

⁵³ O sentido de “mecanismos” adotado pela autora resvala nas regras e regulamentos, políticas linguísticas educacionais, testes de língua ou paisagem linguística, que afetam ou perpetuam políticas linguísticas.

⁵⁴ No original: “Language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems. LEP is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it used by those in authority to turn ideology into practice through formal education. Yet, at times, LEP is also used as a bottom-up, grassroots mechanism to negotiate, demand and introduce alternative language policies. Thus, LEP is another mechanism through which ideology is meant to turn into practice or practice into ideology.” (SHOHAMY, 2006, p.76)

A figura 01 ilustra essa reflexão teórica feita pela autora:

Figura 1 - Mecanismos que afetam as políticas linguísticas



Fonte: Shohamy (2006, p. 58)

No entanto, há uma preocupação bem evidente da autora com o mascaramento de certas PL oficiais, que implicitamente transportam ideologias para a marginalização das línguas minoritárias. A autora alerta para uma maior atenção com materiais didáticos, currículos e testes, por exemplo, que precisam ser estudados com cautela, a efeito de uma compreensão das intenções por trás de cada documento, que não são promulgados de forma neutra, tampouco interessados exclusivamente na situação linguística. As autoridades governamentais estão preocupadas em introduzir, estabelecer e, muitas vezes, impor como política de ensino de língua

formas de criação de ordem, gestão e controle do repertório linguístico da nação. Por sua vez, as instituições educacionais, escolas e universidades, servem como veículos através dos quais se atinge esse fim. Em outras palavras, uma vez que a política linguística não é neutra, mas está bastante inserida em todo um conjunto de agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, a política de ensino de língua serve como veículos para promover e perpetuar tais agendas⁵⁵ (SHOHAMY, 2006, p.78)

⁵⁵ No original: “[...] ways of creating order, managing and controlling the linguistic repertoire of the nation (or other entities). In turn, educational institutions, schools and universities, serve as the vehicles through which this order comes about. In other words, since language policy is not neutral but is rather embedded in a whole set of political, ideological, social and economical agendas, likewise LEP serves as the vehicles for promoting and perpetuating such agendas” (SHOHAMY, 2006, p. 78)

Apesar de a autora considerar os aspectos ideológicos como sendo fundamentais para o tratamento das PL, Menken e Garcia (2010) criticam o posicionamento de Shohamy (2006) acerca do papel das escolas e dos professores na implementação dessa PL, pois a autora diminui o valor desses agentes no processo de implementação. Para ela, as políticas de ensino de línguas são impostas por entidades políticas, de cima para baixo, e geralmente cumpridas sem resistência, reportando-se aos professores como “soldados do sistema”, que “por conseguinte, são vistos como burocratas que seguem ordens sem questionar”⁵⁶ (SHOHAMY, 2006, p.79).

Concomitante com as múltiplas camadas descritas no capítulo anterior, Johnson (2013) adota o termo *política linguística educacional*, referindo-se às “políticas oficiais e não oficiais que são criadas em várias camadas e contextos institucionais [...] que o uso da língua impacta, nas salas de aula e escolas⁵⁷” (2013, p.54). O autor aposta na criatividade dos agentes e nos espaços ideológicos que envolvem a política, conferindo autoridade a novos sujeitos, os professores, por exemplo. Nessa abordagem, o autor utiliza as dimensões já descritas no capítulo anterior e nos possibilita vislumbrar seus atores nos espaços educacionais, contrapondo-se à ideia de que as políticas acontecem sempre de cima para baixo. O quadro 01, na página seguinte, organiza o conceito de PL defendida por Johnson, demarcando o lugar de atuação da educação e de seus agentes (professores, alunos, administradores escolar etc.).

⁵⁶ No original: “Teachers, therefore are viewed as bureaucrats that follow orders unquestioningly” (SHOHAMY, 2006, p.79).

⁵⁷ No original: “[...] the official and unofficial policies that are created across multiple layers and institutional contexts (from national organizations to classrooms) that impact language use in classrooms and schools.” (JOHNSON, 2013, p.54)

Quadro 01: Agentes da PL

Atividade da PPL	Agentes de interesse
Criação	Os formuladores de política exemplos incluem legisladores outros políticos, dirigentes negócios, juízes e advogados; ativistas e advogados multilingues monolingués, escola administradores distritais; professores .
Interpretação	Intérpretes da política linguística exemplos incluem os formuladores de políticas (isto é, como interpretam a sua criação), bem como os responsáveis pela apropriação incluindo especialmente professores ; empregados administradores educacionais administradores educacionais.
Apropriação	Aqueles que se apropriam e que são afetados pelas políticas principalmente professores estudantes; empregadores empregados; pais e crianças.
Instanciação	Professores , estudantes, membros de uma comunidade.

Fonte: Johnson (2013, p. 168-169).

É preciso sublinhar nessa abordagem que o autor enxerga uma descentralização do poderio na implementação de uma política linguística. Além dos professores, que se destacam em todas as dimensões da implementação da política linguística, estudantes e membros da comunidade também ganham *status* de agentes nesse processo, seja em qual for a etapa. Por esse motivo é que adotamos a nomenclatura *política linguística educacional*, utilizada pelo autor, pois consideramos os sujeitos colaboradores dessa pesquisa agentes atuantes nas multidimensões da implementação dos parâmetros pelos quais nos baseamos para a coleta e análise dos dados. Todavia, não desprezamos as contribuições das demais concepções citadas que, por vezes, são intercambiáveis, por autores experientes no campo⁵⁸, partindo do

⁵⁸ Contribuindo com nossa afirmação, Menken e Garcia (2012, p. 09): “As further detailed in our conclusion, Cooper (1989) introduced the term ‘language acquisition planning’ into the literature in recognition of central role of education in language policy. Kaplan and Baldauf (1997) used the term ‘language in education policy’ (LIEP), whereas Shohamy (2003, 2006) used ‘language education policy’. These terms are used interchangeably by the authors who have contributed to this volume.”

pressuposto que todas elas representam uma ampliação das teorias de política linguística e das investigações das políticas de língua nas escolas.

3.2 O professor como agente de política linguística

A mudança no cenário mundial, acerca das pesquisas que envolvem a área das Ciências Sociais e Humanas, acarretou na transformação de um pensamento que fez entender as relações sociais de forma situada. Desse modo, as descrições das práticas pedagógicas, por exemplo, precisavam ser localizadas dentro de um contexto específico, que interfere no resultado final da pesquisa. Seguindo esse percurso, as políticas linguísticas vindas de cima para baixo, representadas empiricamente pelos documentos de autoridade governamental já não eram mais suficientes para atingir os objetivos das pesquisas, principalmente aquelas inseridas no campo da Linguística Aplicada. Nesse contexto, o papel dos professores se destaca, através da relação da linguagem com as práticas sociais, devendo ser analisada através de “ações, experiências, posturas e expectativas que são sempre aprovadas e negociadas em encontros situados no espaço e no tempo”⁵⁹ (PÉREZ-MILANS, 2015, p. 102).

Isso ocorre, pois, uma vez que a política foi criada e colocada em prática proporciona uma diversidade de interpretações, que compreendem os esforços dos árbitros⁶⁰ que dela se apropriam. O conceito de árbitro é adotado por “Mohanty et al. (2010) e Menken (2008) [...] para caracterizar o poder dos professores como os responsáveis pelas decisões finais na forma como a política é implementada” (JOHNSON, 2013, p. 100). Nesse sentido, entende-se, aqui, por apropriação “uma forma de prática criativo-interpretativa, necessariamente exercida por diferentes pessoas envolvidas no processo político”⁶¹ (LEVINSON *et al*, 2009, p. 768 *apud* JOHNSON, 2014, p. 223). Essa discussão se opõe à compreensão sobre o poder dos agentes defendida por Tollefson (2006), que agrega valor ao poder implícito no processo de decisão política, ordenado por mecanismos estatais, que gera desigualdades linguísticas. Na visão do

⁵⁹ No original: “[...] actions, experiences, stances and expectations that are always enacted and negotiated in situated encounters across space and time” (PÉREZ-MILANS, 2015, p. 102).

⁶⁰ No original: “Mohanty *et al.* (2010) and Menken (2008) [...] to characterize the power of teachers as the ultimate decision-makers in how a policy is implemented (JOHNSON, 2013, p. 100)

⁶¹ No original: “[...] The notion of appropriation is used here ‘as a form of creative interpretive practice necessarily engaged in by different people involved in the policy process’ (LEVINSON *et al*, 2009, p. 768 *apud* JOHNSON, 2014, p. 223).

autor, a agência individual geralmente é representada por instituições com poder de influenciar o comportamento de uma PL, em favor de línguas de domínio.

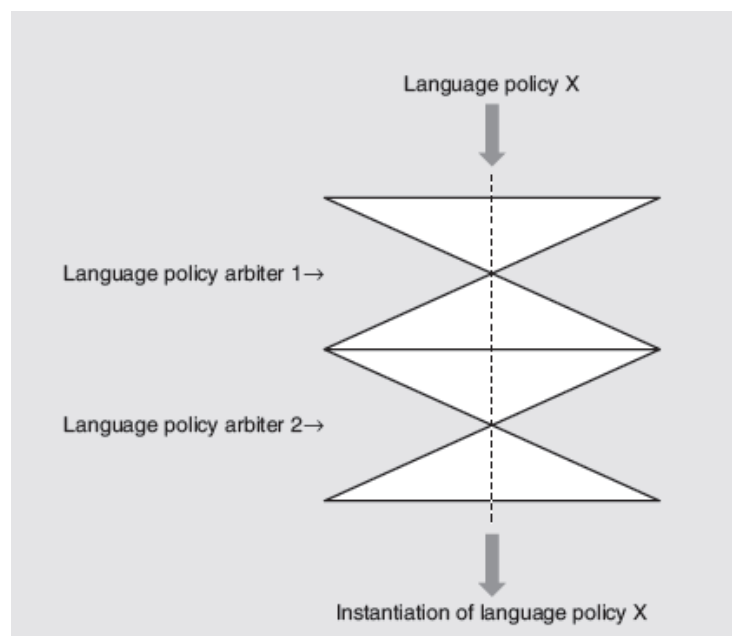
Contudo, nos espaços educacionais a confluência de indivíduos influentes para com a mudança de comportamento linguístico está em todas as camadas do processo e depende de todos os agentes que estão nas camadas mais internas a implementação de uma dada política. Os professores como árbitros finais do processo exercem um poder de negociação sobre as PL educacionais de forma desproporcional, agindo conforme o contexto e incorporando práticas condizentes com suas crenças e ideologias (JOHNSON, 2013)⁶². Nessa perspectiva, o escopo da agência dos professores impacta na criação, interpretação e apropriação das PL.

Ricento e Hornberger (1996) ilustram essa posição do professor na formulação das políticas de língua, quando apresentam a metáfora da cebola, evocando as múltiplas camadas de desenvolvimento de uma PL. Nessa metáfora, os professores encontram-se no centro da cebola, ocupando o “coração” da implementação, ou seja, com plena responsabilidade pelo funcionamento das políticas, sendo as demais camadas compostas, de fora para dentro, pela legislação, por processos políticos, Estados, organismos e instituições supranacionais. Hornberger e Johnson (2007) atualizaram essa metáfora, considerando que esse processo não é tão linear, seguindo o fluxo advindo do que é oficial para as escolhas dos professores. Nesse sentido, os autores consideram que a agência desses profissionais cria oportunidades de reinterpretar e manipulação de política, ajudando a desenvolver, manter e/ou mudar esse fluxo.

A figura 02 ilustra essa discussão, constatando a imprevisibilidade do que pode ocorrer ao longo das camadas, dependendo do nível de autoridade do agente/árbitro. Essa imagem retrata o que acontece com o papel desempenhado pelo professor na implementação de uma política linguística educacional. Podemos observar que o percurso entre uma política linguística x e a sua instanciamento é simbolicamente linear, pois para que ela ocorra de fato é preciso que haja implementadores, aqui denominados de árbitros, que interferem no trajeto do que é proposto, através de suas crenças e ideologias. Esse diagrama fica mais claro ao compararmos com as práticas em sala de um professor, que, de forma alguma, será totalmente fiel aos documentos prescritores, visto que diversos elementos internos e externos também estarão participando da implementação da política linguística.

⁶² Destacamos que Johnson (2013) apresenta essa afirmação de maneira geral, considerando todos os agentes de política linguística. Aqui, demos destaque aos professores.

Figura 2 - Árbitros da PL



Fonte: Johnson (2013, p. 101).

Todo esse escopo teórico vai desembocar na tensão entre estrutura e agência na pesquisa e na prática de uma PL, mas também entre o poder de uma política para esculpir e/ou normalizar práticas educacionais, e o poder dos educadores de se apropriar da política de forma criativa e imprevisível (JOHNSON; FREEMAN, 2010). Essa perspectiva também, ao invés de conceber a oposição desses profissionais ou o descumprimento das políticas de cima para baixo como uma falta de vontade de mudar ou uma cega submissão, tem comprovado que as interpretações e apropriações destes professores emanam de convicções profissionais sobre o que significa ser professor, bem como dos princípios profundamente arraigados sobre a aprendizagem e ensino (PEASE-ALVAREZ *et al*, 2010).

3.3 Políticas linguísticas educacionais em seus contextos de uso

O contexto predominante de emergência das políticas linguísticas educacionais pauta-se no multilinguismo (CREESE, 2010; VALDIVIEZO, 2010; ZACHARIA, 2010). É bem comum encontrarmos pesquisas preocupadas em discutir o papel dos agentes implementadores de PL relacionada aos direitos ou desigualdades linguísticas das minorias, em virtude da extensa oferta de línguas, principalmente nas ex-colônias. Nesse tópico, vamos

apresentar três exemplos de pesquisa referentes a essas situações multilíngues e que destacam o papel social do professor nas decisões sobre o uso ou ensino de uma língua.

O primeiro exemplo trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Throop (2007), que aborda os conflitos envolvidos no processo de ensino de Língua Inglesa para não nativos. A autora observou o trabalho de recriação das PL, realizado por professores de um curso preparatório para certificação de inglês como segunda língua ou língua adicional (ESOL), em função de organizar um ambiente mais justo para o aprendizado dos alunos, diante dos conflitos enfrentados por eles ao se deparar com os testes de nivelamento, por exemplo.

Algumas das principais questões que envolvem a pesquisa da autora são as seguintes: “como podemos ajudar os novos professores a desenvolver maneiras de lidar com as exigências contraditórias que são colocadas sobre eles, ao apoiar e fomentar o seu compromisso de alcançar todos os alunos?”⁶³, “Quais são as implicações quando novos professores veem o ensino para estudantes do ESOL como um ‘stress’ que ameaça a sua capacidade de agir com competência profissional?”⁶⁴. Problemáticas como essas foram percebidas a partir das angústias pessoais dos professores e do desabafo de alunos insatisfeitos com o programa, gerando um sentimento de insucesso em ambos, pois vivenciavam as políticas de ensino de inglês como segunda língua ou língua adicional, através de políticas *top-down*, e que aparecem de forma explícita ou implícita.

Nesse sentido, Throop (2007) propõe em sua discussão acentuar a prática da PL no período de preparação (formação) do professor, inclusive incorporando no currículo Política e Planejamento Linguístico, como ponto de partida para abordar as problemáticas citadas, mostrando que esses profissionais estão inevitavelmente envolvidos nos atos de planificação e política linguística e precisam estar preparados para enfrentá-las, através do conhecimento teórico do campo. Com isso, a autora posiciona-se a favor do empoderamento dos professores como planejadores da língua e responsáveis por solucionar ou amenizar desigualdades linguísticas, fazendo-os entender também que a própria prática cria a política linguística.

Já no trabalho desenvolvido por e Jonhson e Freeman (2010), os autores buscam apresentar uma orientação metodológica para a pesquisa em PL, que envolve os níveis macro e micro da sociedade pela comparação da análise do discurso crítica da política linguística com a coleta de dados etnográficos em um contexto local. No entanto, o autor o faz a partir

⁶³ No original: “How can we help new teachers develop ways to cope with the contradictory demands that are placed on them, while supporting and nurturing their commitment to reaching all students?” (THROOP, 2007, p. 46)

⁶⁴ No original: “What are the implications when new teachers view teaching ESOL students as an “added stress” that threatens their ability to act as competent professionals?” (THROOP, 2007, p. 46).

de dados empíricos, associando a teoria à prática. Ou seja, Johnson e Freeman (2010) apresentam o processo de implementação do título III, da política linguística *no child left behind*, no Distrito da Filadélfia, nos Estados Unidos, e examina como a etnografia da política pode iluminar a criação (elaboração), interpretação e apropriação dessa PL.

Para contextualizarmos a pesquisa, *no child left behind* é uma lei americana que transformou a educação bilíngue em um programa de fortalecimento da Língua Inglesa, que após aprovações e desaprovações permitiu interpretações que tanto favorecem a educação bilíngue, como carregam o aspecto ideológico do *English only*, que valoriza o inglês e diminui o espaço para o ensino das demais línguas. Portanto, Johnson e Freeman (2010) recorreram a três colaboradoras da Escola do Distrito da Filadélfia, agentes dessa PL, para investigar como os eles interpretam e se apropriam dessa política.

Em suma, duas colaboradoras da pesquisa são envolvidas em projetos e ativistas da educação bilíngue e multilíngue entendem que o Título III, da política linguística *no child left behind*, mesmo passando por reformulações no Senado, defende a perspectiva monolíngue, que eleva o inglês como língua de poder e inserção na sociedade. Essas duas colaboradoras ocupam lugar social de destaque na liderança da Escola da Filadélfia. Já a terceira colaboradora, diretora do ESOL e do programa bilíngue, argumenta que o Título III compreende a educação bilíngue, priorizando os estudantes não falantes de inglês como primeira língua. A colaboradora entende que o programa é destinado a salas de ensino de língua inglesa para não nativos de inglês, pois estes já são facilmente expostos a uma segunda língua em casa. Sendo assim, os não nativos inseridos nos programas bilíngues estariam recebendo serviços suplementares para promover a aquisição da língua.

Nesse sentido, podemos perceber que, mesmo que as perspectivas sejam distintas para as colaboradoras, a ideologia da soberania do inglês está implícita em todas as apropriações. Essa pesquisa também fomenta que as crenças que envolvem os sujeitos da pesquisa impulsionam interpretações distintas de uma mesma política linguística, permitindo manobras que favoreçam determinadas línguas como o inglês.

Por fim, Pease-Alvarez *et al* (2010) desenvolveram uma pesquisa com professores do Estado da Califórnia, envolvidos na implementação de uma política linguística educacional voltada para o fortalecimento da leitura, inclusive de estudantes de inglês como segunda língua. Contudo, a política linguística intitulada *Open Court Reading* (OCR) não favorecia os interesses e necessidades de todos os alunos, particularmente dos mais carentes, sendo estes em sua maioria de origem latina.

O que ocorre é que essa política faz parte do conjunto de ações da política *no child left behind* e seu planejamento tem privilegiado as crianças monolíngues, falantes de inglês. Entretanto, as autoras observam que há uma pressão do governo para que os professores de escolas que acolhem alunos das classes mais baixas adotem essa política linguística *top-down*, mesmo percebendo que procedimentos pedagógicos descontextualizados não têm apresentado resultados satisfatórios. Desse modo, esse estudo objetivou apresentar casos de interpretação e apropriação por professores que estão inseridos nesse contexto em que são obrigados a implementar uma política linguística.

Foram entrevistados trinta e dois professores, de escolas escolhidas pelo baixo índice de desenvolvimento educacional anual, e que não conseguiram corresponder às orientações da NCLB. Durante as entrevistas foram captados o ponto de vista, perspectivas e decisões tomadas pelos professores em torno na implementação do programa OCR. Dentre eles podemos destacar os ajustes feitos pelos professores para atingir as necessidades e interesses dos alunos que tinham baixa proficiência em Língua Inglesa, planejamento de atividades alternativas com menos exigências de fluência da língua, dedicação de mais tempo em um determinado conteúdo para obter um melhor resultado, entre outras ações pedagógicas. Além disso, as autoras constataram que a influência de agentes externos sobre a apropriação dos professores, ou seja, a pressão dos diretores e do Estado para implementar a política – o que é natural em qualquer implementação –, deturpa as interpretações individuais, visto que eles sofriam inclusive a ameaça de perder o emprego, caso não cumprissem as determinações.

Dessa forma, as autoras concluem que o entendimento do Estado sobre o papel dos professores na implementação dessa política era visto, meramente, como um reproduzidor das orientações oficiais. No entanto, as virtuosas ações de adaptação da política linguística, em favor do alcance das metas do governo só provam o engajamento desses profissionais no processo de decisão política. Pois, mesmo sofrendo pressões externas, os professores buscaram se apropriar das políticas adaptando-as em razão do benefício da aprendizagem dos alunos, considerando os aspectos sociais que envolviam a comunidade a qual estavam inseridos.

Com isso, é possível observar que os três exemplos citados caminham, propositalmente, pela mesma política linguística norte americana – *No child left behind* –, na intenção de observarmos que sua implementação em contextos situados, acarreta apropriações diversas. Os exemplos também concebem significado para a agência dos professores como

parte do processo, valorando suas experiências, entendimentos, filosofias, e crenças como a própria política linguística.

É esse caminho que queremos traçar na nossa investigação. Mesmo se tratando de um contexto monolíngue, veremos que os agentes que selecionamos como nossos colaboradores vivenciam situações semelhantes às citadas aqui, e atuam conjuntamente para fortalecer a implementação da política linguística, ao mesmo tempo em que defende os interesses pessoais e dos alunos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De forma que possa contribuir para a compreensão das etapas de elaboração desse estudo, o presente capítulo apresentará os pressupostos metodológicos que o sustentam, apontando inicialmente o campo de pesquisa ao qual se insere, seguido de uma reflexão sobre a natureza do método que adotamos para a coleta e geração de dados. Dando continuidade, contextualizamos a pesquisa, apontando as principais informações sobre a colaboradoras, sobre o espaço da coleta de dados e sobre os mecanismos de organização da análise.

4.1 Área em que se insere a pesquisa

Como aponta a *homepage* do site da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) a Linguística Aplicada (LA)⁶⁵

[...] é um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar que lida com os problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos através da aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística ou através do desenvolvimento de novos escopos teóricos e metodológicos para lidar com estes problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística, em geral, principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita para com os problemas práticos e cotidianos relacionados à linguagem e à comunicação⁶⁶.

Esse conceito muito nos interessa, pois caracteriza o campo da LA de forma autônoma, possibilitando a abertura de horizontes teóricos e metodológicos na concepção de pesquisas, através do diálogo entre diferentes áreas disciplinares. Essa abertura resultou em uma configuração da LA preocupada com as práticas sociais situadas, dando ênfase a contextos locais e aos aspectos que os constituem.

Nesse sentido, identificamos a área da PL como componente desse campo, visto que a sua configuração atual dialoga com outras áreas de conhecimento e se apropria de diferentes

⁶⁵ <http://www.aila.info/en/about.htm>

⁶⁶ No original: “Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication”. Disponível em < <http://www.aila.info/en/about.html> > Acesso em 25 de julho de 2015.

métodos na realização de diferentes objetivos de pesquisa. Isso ocorre também devido ao aumento da preocupação da PL com as questões sociais que envolvem as crenças, o uso e as escolhas sobre a língua em seus contextos diversos, sendo necessário recorrer a perspectivas teóricas e metodológicas que deem conta de descrever, predizer e explicar os fenômenos, regidos ou não por uma política linguística oficial. Nessa perspectiva, este trabalho, portanto, está inserido na área de LA e mais especificamente de PL.

Dessa forma, áreas de conhecimento que não travavam diálogos com a PL passaram a fazer parte da agenda dos pesquisadores, e seus percursos metodológicos incorporados à pesquisa, tais como: a investigação histórica (WILEY, 2006), a análise psicossocial (BAKER, 2006) e a análise geolinguística (CARTWRIGHT, 2006), dentre outras possibilidades. Entre esses também, a etnografia, que já se configurava profícua nas pesquisas de cunho educacional e que tem sido uma grande aliada nas pesquisas do campo que envolvem políticas linguísticas educacionais, tópico que será explorado na seção a seguir.

4.2 Paradigma de pesquisa em Política Linguística

Enquanto concepções teóricas de PL expandem o campo de pesquisa, dados empíricos são cada vez menos comuns, principalmente quando se refere a questões atuais que envolvem os aspectos sociais da língua (JOHNSON, 2009). Isso possibilitou a abertura de diálogo com metodologias de outros campos de conhecimento, como a etnografia. Originalmente preocupado em investigar o comportamento de grupos sociais, o método etnográfico foi incorporado às pesquisas na área da PL em virtude dos novos paradigmas estabelecerem conexões entre o nível macro e o micro, dando conta de investigar situações implícitas nos comportamentos dos sujeitos de uma comunidade de fala em comparação com políticas linguísticas oficiais, bem como provendo descrições densas na área de política linguística em comunidades e escolas, por exemplo.

A etnografia da política linguística preocupa-se com o discurso político e o conjunto tripartite do processo – criação, interpretação e apropriação – das políticas linguísticas (JOHNSON, 2009). Sendo assim, o campo se apropria dessa metodologia de pesquisa como forma de garantir a investigação da agência humana – que interpreta, adequa ou instancia – políticas linguísticas.

É nesse sentido que podemos afirmar que a adequação do método etnográfico às pesquisas em PL, ou seja, a etnografia da política linguística, difere do modo tradicional por dois motivos:

- 1- O objeto de estudo não é a cultura de um povo, mas uma política linguística;
- 2- Uma política linguística não tem necessariamente um único “lugar” ou uma única “comunidade” para ser implementada, portanto, a investigação deve ser multi-situada. (JOHNSON, 2013, p.145)

Sendo assim, o método toma por objetivo de pesquisa o envolvimento dos agentes com os processos de PL, de forma que vários aspectos podem contribuir para o funcionamento dessa política: quem são os envolvidos na implementação da política, em que contexto estão inseridos, que elementos externos impulsionam a implementação da política etc. Tendo em vista que o objeto da etnografia da política linguística é a própria política, a imersão nos contextos de implementação se faz necessário, pois os textos da PL, isto é, as políticas linguísticas oficiais, pouco significam sem a agência humana que deles se apropria. Esse significado dado aos documentos oficiais representa o poder dos agentes das camadas mais internas envolvidas na política linguística, representadas, por exemplo, pelos professores, os quais apresentamos no capítulo 2 dessa dissertação.

Sobre a origem do método atrelado ao campo de conhecimento da PL, podemos delimitar dois marcos, segundo Johnson (2013, p. 42).

Pesquisas com a etnografia da política linguística podem ser balizadas pelo menos, desde 1980, por exemplo, com o estudo etnográfico de Hornberger (1988) sobre o Quéchua e a educação bilíngue no Peru. No entanto, as raízes da etnografia da política linguística dependem de como se define “política linguística.” Se uma definição ampla for aceita como sendo variedades de processos sociais, crenças linguísticas, ideologias e práticas então as origens talvez deveriam estar atreladas ao trabalho de Hymes na etnografia da fala (1962)⁶⁷.

Essa demarcação da origem nos auxilia na compreensão dos aspectos epistemológicos que definem o método, tendo em vista a relação harmoniosa da etnografia com as Ciências Sociais. É indispensável destacar que a etnografia da política linguística se apropria de

⁶⁷ No original: “Ethnographic research on language planning can be traced at least as far back as the 1980’s to, for example, Hornberger’s (1988) ethnographic study of Quechua and bilingual education in Peru. However, the roots of the ethnography of language policy depend on how one defines “language policy.” If a broad definition is accepted, with a variety of social processes, language beliefs, ideologies, and practices being “language policy”, then the origins should perhaps be traced back to Hymes’ work on the ethnography of speaking (1962)” (JOHNSON, 2013, p. 42)

particularidades da teoria da PL, levando em conta que as questões de investigação também incorporam textos políticos e discursos como unidades de análise.

Autores como Mccarty (2011) e Hornberger e Johnson (2011) afirmam que a utilização desse método é uma maneira de resolver a tensão entre a política oficial, os agentes e as práticas. Pois,

[...] uma implicação fundamental dessa abordagem é que nós não restringimos nossa análise ou mesmo nos concentramos principalmente em declarações políticas e textos oficiais. Isto não é para desmerecer o poder da política oficial ou dos atos do governo, mas para colocá-los no contexto como parte de um sistema sociocultural maior. (MCCARTY, 2011, p. 02).⁶⁸

É importante destacarmos que, até aqui, pesquisas de grande *status* (HORNBERGER, 1988; FREEMAN E JOHNSON, 2011; HORNBERGER E JOHNSON, 2007) têm utilizados os mecanismos da etnografia da política linguística para investigar fenômenos envolvidos em situação de multilinguismo. A nossa pesquisa, considerando a implementação de uma PL educacional em torno da disciplina Língua Portuguesa, ocupa-se de uma investigação que abrange uma situação de monolinguismo.

4.3 O contexto da pesquisa

Como já exposto, nosso objetivo central é investigar o processo de interpretação e apropriação das políticas linguísticas educacionais, relativas ao eixo de análise linguística dos *Parâmetros de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco*⁶⁹, por professores do Ensino Médio, da rede pública do Estado, tendo em vista a orientação do documento para um trabalho vertical com esse eixo.

Sendo assim, a pesquisa se caracteriza como qualitativo-interpretativista, de caráter descritivo, subsidiada por ferramentas dos estudos etnográficos, em consonância com as pesquisas no campo da PL. Por isso, não defendemos ser um trabalho dentro dos moldes da etnografia, mas de natureza desse modelo de pesquisa, contemplando as tradições das pesquisas que investigam as políticas linguísticas como um processo. Do ponto de vista

⁶⁸ No original: “[...] one crucial implication of this approach is that we do not restrict our analysis to or even focus primarily on official policy declarations and texts. This is not to dismiss the gravity of official policy or government acts, but to place these in context as part of a larger sociocultural system.” (MCCARTY, 2011, p. 02).

⁶⁹ A apresentação do nosso objeto de estudo será realizada no capítulo que segue.

do levantamento do *corpora*, foram utilizados alguns procedimentos de coleta, para posterior cruzamento de dados: observação das aulas das colaboradoras e da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, diário de campo, compilação das atividades propostas em sala (avaliações diagnósticas e de recuperação de nota), análise de material didático e entrevista semiestruturada com as professoras. Essa variedade de dados oportunizou a análise da política linguística educacional na perspectiva do processo, dando acesso às dimensões da interpretação e apropriação, o que não seria possível apenas com os dados da entrevista ou da observação das aulas.

Como colaboradoras da pesquisa, convidamos duas professoras que participaram da elaboração dos *Parâmetros do Estado*, e que estão lotadas na Gerência Regional Vale do Capibaribe – com sede na cidade de Limoeiro, em Pernambuco. Todas as gerências tiveram representantes na elaboração do documento, o que poderia ter facilitado a escolha de colaboradoras residentes e lotadas em uma gerência mais próxima da capital do Estado. No entanto, selecionamos as colaboradoras do Vale do Capibaribe tendo em vista a acessibilidade aos recursos humanos, oferecida por uma representante da gerência, que também é aluna do Programa de Pós-Graduação.

As duas colaboradoras são professoras de escolas no município de Limoeiro e estão lotadas em escolas de referência para a gerência. A delimitação da mesma cidade ocorreu em virtude das demais colaboradoras que se enquadravam no perfil de participantes da elaboração do documento e lotadas na GRE Vale do Capibaribe (em cidades como Passira, João Alfredo e Bom Jardim) estarem indisponíveis. Ao entrar em contato com sete possíveis participantes da pesquisa, cinco delas ocupavam cargos administrativos ou estavam de licença, de modo que, assim, definimos a escolha das nossas duas colaboradoras. Vamos omitir mais detalhes sobre a lotação de cada uma delas para preservar suas identidades.

Definimos como período de observação das aulas, o segundo bimestre do ano letivo de 2015, que iniciou no final de abril. Nossas observações das aulas iniciaram no dia 29 de abril e se encerraram no dia 10 de julho, para cada semana acompanhamos um dia da aula das colaboradoras. Como a educação estadual estava passando por um período de fragilidade, tendo em vista questões políticas que envolvem o aumento salarial dos professores, o período foi comprometido por algumas paradas reivindicatórias, rendendo sete semanas de acompanhamento para a pesquisa.

Não foi definido um dia específico para a observação em sala de aula, pois buscávamos coletar dados que envolvessem todos os eixos do documento, e as colaboradoras, geralmente, determinavam os dias da semana para as aulas de literatura, gramática e produção de texto. Quanto a carga horária semanal, constitui-se de 2h/a, ou seja, 1h40 de aula para cada professora. No entanto, nem todos os encontros geraram dados que corroboram com a pesquisa, pois em alguns dias, observamos discussões pessoais com os alunos (sobre comportamento da turma) e aplicação de provas com alunos faltosos, por exemplo, o que não comprometeu a coleta de dados para a nossa pesquisa.

4.4 Os agentes

Como colaboradoras da pesquisa, duas professoras do ensino médio, da rede estadual de ensino de Pernambuco, foram convidadas. As duas estão lotadas no município de Limoeiro. Para preservar a identidade das professoras, vamos denominá-las por nomes fictícios.

A professora Elisabete é graduada em Letras e Pedagogia, pela Universidade de Pernambuco, tem especialização em Língua Portuguesa e está cursando o mestrado na área de Psicanálise na Educação. Tem vínculo efetivo com o Governo do Estado de Pernambuco, desde 1993, mas também tem uma vasta experiência em escola particular, desde os anos de 1980. No ano de 2015, a professora foi responsável pelas aulas de Língua Portuguesa em dois 1º anos e dois 2º anos. Para nossa pesquisa, acompanhamos suas aulas em um 2º ano, no turno da tarde.

A professora Gisele também é graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco e tem especialização em Língua Espanhola. Seu vínculo com Estado também é efetivo, e data do ano de 2009. Atualmente, ocupa vaga em uma Escola de referência para o Município. As turmas que assumiu em 2015 são de 3º ano do Ensino Médio, de turno integral, divididas entre Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

4.5 Procedimento de coleta e geração de dados

Tendo em vista o cruzamento de dados, primeiramente observamos as professoras em sala de aula no período de um bimestre letivo, cerca de dois meses, preenchendo diário de

campo, o que nos auxiliou nas descrições das aulas e nas observações pessoais sobre as práticas das professoras. As aulas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Durante o período de coleta de dados com as professoras, observamos uma reunião de formação continuada oferecida pela GRE. O material coletado nessa formação, além de representar uma das ações que compõe o que denominamos de ciclo de políticas linguísticas do Estado, revelou o aspecto da prática que falta nos *Parâmetros* – propostas de atividades a partir da visão do governo, sugeridas pelas formadoras -, mas também evidenciou conflitos que cercam os professores e que podem representar fatores externos que propulsionam a implementação da política linguística do Estado.

Reunimos também atividades e provas desenvolvidas com os alunos durante o período de observação das aulas. E, por fim, realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras, gravada e transcrita posteriormente.

Com relação à carga horária de acompanhamento das professoras, por eixos curriculares, a detalhamos no quadro 02:

Quadro 02: Carga horária distribuída por eixo de ensino.

CARGA HORÁRIA POR EIXO				
EIXO COLABORADORA	LETRAMENT LITERÁRIO	ORALIDADE	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	LEITURA
ELISABETE	4h/a	2h/a	6h/a	2h/a
GISELE	8h/a	---	4h/a	2h/a

As atividades coletadas em sala de aula, geralmente, eram oriundas do livro didático adotado pelas escolas de cada colaboradora. O material didático utilizado pela professora Elisabete foi publicado pela editora Atual e se intitula “Português: linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar.

Figura 3 – Capa do livro – professora Elisabete



Fonte: Google imagens

Já a professora Gisele, utiliza o livro “Ser protagonista: Língua Portuguesa”, da editora SM, de autoria de Rogério de Araújo Ramos.

Figura 4 – Capa do livro Capa do livro – professora Gisele



Fonte: Google imagens

Além das atividades do livro didático, levantamos como *corpora* atividades avaliativas⁷⁰ elaboradas pelas colaboradoras, de acordo os descritores da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco (SAEPE)⁷¹. Essas avaliações compreendem uma recuperação do segundo bimestre, proposta pela professora Gisele (anexo 04), e uma prova diagnóstica de final do semestre, proposta pela professora Elisabete (anexo 03).

Quanto à entrevista semiestruturada, objetivamos reiterar, no plano do discurso, o que observamos nas práticas em sala de aula sobre o ensino de análise linguística, bem como compreender quais os fatores externos que preocupam e influenciam as ações desempenhadas em sala pelas nossas. Sendo assim, elaboramos as seguintes questões:

1. Qual a diferença entre ensino de gramática e ensino de análise linguística?
2. Os *Parâmetros Curriculares do Estado* apresentam o eixo análise linguística como eixo vertical, que atravessa os demais eixos, como o de leitura, escrita e etc. Como você compreende essa orientação?
3. E o que você acha desse eixo ser tratado dessa forma?
4. Você sofre alguma cobrança para trabalhar de acordo com as orientações do documento? Se sim, de onde elas vêm (da direção, dos outros professores, do governo...)? Explique.
5. Você acredita que suas aulas têm seguido as orientações dos *Parâmetros* quanto ao ensino de análise linguística? Dê exemplos.
6. Na sua opinião, as formações de professores que você participa têm contribuído para o seu trabalho na sala de aula com a análise linguística? Explique.
7. Para elaborar suas aulas de análise linguística, você consulta algum material específico? Qual?
8. O livro didático influencia no modo como você trabalha com a análise linguística na sua sala de aula? Explique.
9. Ele está em consonância com as orientações dos *Parâmetros*?
10. Na sua opinião, as orientações dos *Parâmetros Curriculares de Pernambuco* sobre análise linguística interferem no modo como você trabalha a análise linguística em sala de aula? Explique.

⁷⁰ Ver anexos 03 e 04 para estas atividades.

⁷¹ Sobre esse sistema, consultar o capítulo 4.

11. Qual a carga horária das aulas de português na sua escola? Como ela está dividida em relação às aulas de leitura, redação e gramática?

A entrevista semiestruturada foi o último instrumento de coleta realizado na pesquisa, no período entre os dias 17 e 21 de agosto de 2015, nas dependências das escolas que as professoras estão lotadas. Estas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise dos dados.

4.6 Análise dos dados

Com relação ao procedimento de análise, objetivamos a triangulação dos dados coletados – observação das aulas e formação continuada, diário de campo, entrevista e atividades –, explorando o conteúdo semântico do *corpora*. Os áudios das aulas, formação continuada e entrevista foram transcritos por meio das orientações da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2000), e analisados conforme observamos o trabalho com o eixo de análise linguística e sua verticalidade com os demais eixos.

Delimitamos três categorias de análise: aceitação, negociação e rejeição, baseadas na discussão teórica de Johnson (2013), certificando-as através de excertos do *corpora*, identificados pelas seguintes combinações:

- (A) Para excertos de aulas, seguido da numeração de cada uma delas (A01).
- (E01) Para excertos da entrevista com a colaboradora Elisabete.
- (E02) Para excertos da entrevista com a colaboradora Gisele.
- (FC) Para excertos da formação continuada.

Cada uma das combinações acima, ao serem citadas, são seguidas da indicação do anexo com o texto completo, que estará localizado ao final da dissertação. Ao citarmos excertos que compõem o corpo do texto, utilizamos o destaque em *itálico*, para diferenciar o discurso das colaboradoras do discurso do documento, que será citado entre aspas, quando for necessário.

5 CICLO DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

O Estado de Pernambuco, desde 2007⁷², vem apresentando mudanças no cenário das políticas educacionais que, conseqüentemente, recaíram sobre as questões que dizem respeito à língua e a seu ensino. O contexto sócio-político vivenciado pelos primeiros anos de século XXI motivou a implementação de políticas educacionais que marcaram uma reforma na educação do Estado, pautada no discurso de uma gestão democrática e participativa, entre o governo e representantes da escola (diretores e professores) (PERNAMBUCO, 2008). Essas políticas estão diretamente ligadas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, pelo fato de serem as duas disciplinas de referência para a avaliação de desempenho dos alunos da rede pública, através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que descreveremos melhor mais à frente.

Para a nossa pesquisa, tomamos como principal documento norteador das práticas docentes os *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco*, especificamente de Língua Portuguesa, visto que este representa a política linguística educacional oficial para esse grupo de professores da rede estadual de ensino. É a partir dele que traçaremos um esboço do ciclo de políticas linguísticas desenvolvidas no Estado, que colaboram para a implementação das orientações desse documento, e analisaremos as dimensões da interpretação e da apropriação pelos professores colaboradores dessa política linguística. Para conhecermos o documento e compreendermos seu processo de criação, é preciso apresentar outros documentos, que aqui chamaremos de precedentes, pois foram estes que motivaram a elaboração dos *Parâmetros*. Além disso, o Estado de Pernambuco tem se preocupado com a manutenção dessa política linguística, através de ações de fortalecimento das orientações curriculares, relacionadas a processos de avaliação da educação em geral, que são posteriores ao documento. Essas ações também serão abordadas⁷³ nesse capítulo.

⁷² Período que compreende o primeiro mandato do governador Eduardo Campos e o início da administração estatal do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que perdura até os dias atuais.

⁷³ As informações sem referência, relativas às etapas do processo de elaboração dos documentos e das ações desenvolvidas pelo Estado, são oriundas de uma conversa com uma professora formadora, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que se dispôs a ser informante de nossa pesquisa.

5.1 Precedentes

A elaboração dos *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco* foi precedida por duas orientações curriculares. A Base Curricular Comum (BCC) e as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) foram projetadas em períodos distintos e oferecem conteúdos diferentes, no entanto ambas têm como objetivo a organização didática da educação básica do Estado, através de um ensino pautado em competências e na organização de conteúdos e metodologias de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, proporciona espaço para a discussão acerca de uma base curricular que compreenda temas referentes à realidade de cada região do Estado.

5.1.1 Base Curricular Comum (BCC)

O primeiro documento promulgado pelo Estado de Pernambuco, dentro do ciclo de políticas linguísticas⁷⁴ que estamos considerando nesta pesquisa, é resultado das exigências emergentes de um diálogo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96), no que diz respeito à oferta de ensino de qualidade e de ensino na idade certa. Foi a partir desse pressuposto que o Estado de Pernambuco normatizou o ensino através da BCC, de 2008, orientando os profissionais da educação por meio de uma “padronização” do ensino básico, mas respeitando as particularidades das muitas regiões do Estado.

O documento ajusta-se às necessidades contemporâneas da educação, buscando relacionar os “saberes e as competências atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico”; e em sua apresentação, destaca que suas orientações não são estáveis nem acabadas, sendo considerado um processo que converge “diferentes realidades e concepções” (PERNAMBUCO, 2008, p. 11), portanto, muito complexo. No entanto, essa proposta de mudança da ordem da educação básica do Estado restringiu-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem consideradas disciplinas básicas para demandas específicas do Estado, a exemplo da avaliação do ensino básico (SAEPE) que se limita a elas.

A elaboração da BCC resultou da parceria de diversos setores e representantes da educação básica do Estado, como “gestores das redes municipais e estadual, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por

⁷⁴ Essa noção será posteriormente explicada no capítulo.

professores especialistas das redes públicas de ensino” (PERNAMBUCO, 2008, p. 12); bem como membros da Secretaria de Educação; da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE); integrantes de movimentos sociais, como a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); representantes dos núcleos de avaliação instalados em várias redes municipais; representantes do Conselho Estadual de Educação e de Conselhos Municipais de Educação⁷⁵ oriundos de todas as regiões do Estado de Pernambuco.

Esse número de pessoas envolvidas, representando diversos setores que contribuem para a educação do Estado é, para nossa pesquisa, uma característica de grande valor para a produção do documento, pois, aparentemente, sua etapa de elaboração não se restringiu a uma política de cima para baixo, dando espaço para outras vozes comporem as orientações. Essa prática foi sendo conduzida na preparação dos demais documentos do Estado, chegando aos *Parâmetros*, quando houve uma participação massiva de professores da rede pública estadual⁷⁶.

Os participantes da etapa de elaboração da BCC foram contemplados com oito reuniões e seis seminários regionais, espaços de discussão para a organização do documento, além de discutirem as possíveis modificações realizadas para a versão final. Mesmo havendo uma restrição apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, debatedores de diversas áreas foram convidados para os eventos, tais como: profissionais da área da Sociologia, Educação, Ciências Políticas, História, Arte, Ciências, além das áreas contempladas. Por fim, pareceristas das áreas da Educação, Sociologia, Língua Portuguesa e Matemática, realizaram a leitura crítica do material. Todo esse processo teve início em 2004, sendo conduzido por quatro anos, até a sua implementação em 2008.

Sobre os pressupostos teórico-metodológicos, a BCC é pautada em três eixos: solidariedade, vínculo social e cidadania. E como diretrizes da proposta educacional: “a identidade, vista na diversidade e na autonomia” (PERNAMBUCO, 2008, p. 15). A relação entre os eixos e a proposta educacional visa valorizar as individualidades dos sujeitos em situações de interação, buscando promover a formação de um cidadão ético. As abordagens em sala de aula dentro dessa proposta possibilitam a inserção de temáticas transversais, que contemplem realidades locais e valorizem as habilidades dos alunos.

⁷⁵ A apresentação da BCC não cita quais os Conselhos Municipais de Educação que estiveram presentes na elaboração do documento, apenas cita que foram vários, oriundos de diversas áreas do Estado.

⁷⁶ Os professores participantes da etapa de elaboração restringiram-se a um grupo vinculados à Secretaria de Educação do Estado, pois este é o órgão promotor do documento. Os *Parâmetros* foram elaborados no sentido de contemplar toda a educação básica, dos primeiros anos ao Ensino Médio.

Em suma, A BCC - contrapondo-se à prática de transmissão de conhecimentos - fundamenta-se em um sistema, que objetiva o desenvolvimento de saberes e competências,

- interessado na multiplicidade de agentes e de fontes de informação;
- atento à diversidade, à flexibilidade, à dinamicidade e à pertinência do conhecimento científico elaborado;
- sensível à produção e circulação dos valores éticos e das criações artísticas;
- empenhado na observação dos fatos, no levantamento de hipóteses e na elaboração consistente do conhecimento;
- afeito ao desenvolvimento de habilidades argumentativas que viabilizem a participação do cidadão no espaço público;
- orientado para referências que superam a divisão do tempo de aprender em unidades fixas e estanques, como horas, semestres e ano letivo. (PERNAMBUCO, 2008, p. 33)

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, as competências de análise, leitura e produção das múltiplas linguagens, tornam-se prioridade nas atividades realizadas e devem extrapolar os limites do ambiente escolar. Portanto, a proposta do documento, após apresentar os pressupostos teórico-metodológicos, relaciona as competências aos seus respectivos ciclos do ensino básico com o qual devem estabelecer diálogo. Na BCC, as competências da análise linguística, de certa forma, já estão contidas nas competências de leitura e produção de texto escrito, mas recebe um espaço como fechamento do documento, mostrando o primeiro esboço do que se concretiza com os Parâmetros. A figura 05 é um recorte desse tópico de fechamento da BCC.

A organização das competências para o ensino de Língua Portuguesa, através da BCC, foi o primeiro passo dado pela Secretaria de Educação para o processo de transição das políticas educacionais do Estado de Pernambuco, no sentido de estabelecer diálogo com as questões atuais relativas à educação democrática e à formação por competência, por isso também o documento é uma premissa para a elaboração do Plano Político Pedagógico das escolas. A implementação desse documento inaugurou o novo período de planejamento político educacional no Estado, que seguiu com as Orientações Teórico-Metodológicas.

Figura 5 – Competências BCC

- *Refletir sobre a conveniência de se conhecer as regras da norma padrão como forma de se ampliar o domínio de diferentes formas de expressão da língua.*
Ao lado de outras, existe a norma mais socialmente prestigiada, cujo conhecimento representa a ampliação das competências comunicativas do usuário da língua. (2EF, EM)
- *Analisar o fato de que, além de sujeitar-se a normas internas (gramaticais e lexicais), as línguas também se sujeitam a normas e convenções sociais.*
“O que dizer, a quem dizer, como dizer, quando dizer” são questões que dependem também das normas sociais que regulam os usos da linguagem. Ultrapassam, portanto, as determinações puramente gramaticais ou lexicais. (2EF, EM)
- *Analisar as especificidades das diferentes classes gramaticais na construção do texto.*
O texto se constrói com o uso de palavras que se inscrevem em diferentes classes, cada uma preenchendo uma função particular para que a expressão do sentido e das intenções seja possibilitada. (1EF, 2EF, EM)

Fonte: PERNAMBUCO, 2008, p. 83

5.1.2 Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs)

Seguindo o pensamento apresentado pela BCC, as Orientações Teórico-Metodológicas didatizaram a organização dos saberes e competências já discutidos pelo documento de 2008. Elas são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino das disciplinas, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa especificamente à leitura e à escrita. O texto do documento sugere uma ampliação dos “referenciais estruturadores das práticas de ensino de leitura e escrita pautadas por eixos e objetivos” (PERNAMBUCO, 2011, p. 05).

Nesse sentido, as OTMs introduziram a organização das atividades de Língua Portuguesa por eixos, característica que influenciou a sistematização dos *Parâmetros Curriculares do Estado*. No documento são apresentados os seguintes eixos: produção e compreensão de textos orais, leitura e compreensão de textos, produção de textos escritos, análise linguística e reflexão sobre a língua, e literatura. Dessa forma, o professor recebia uma orientação sistematizada do ensino de Língua Portuguesa, que obedecia às exigências dos ciclos e anos da educação básica. Conforme está disposto na figura 06.

A primeira visão de organização em eixos sugeria os saberes e competências para o Ensino Médio de forma linear, de acordo com as séries e unidades letivas, oferecendo uma

forma didática de levar para sala de aula o que a BCC teorizava com sua implementação em 2008. Esse material foi elaborado por representantes da Secretaria de Educação do Estado, e no mesmo ano de sua publicação foi objeto de reflexão, auxiliando no desenvolvimento dos *Parâmetros Curriculares*.

Figura 6 – Recorte das Orientações Teórico-Metodológicas

LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO

Componente Curricular: Língua Portuguesa
ENSINO MÉDIO | ANO 2º | UNIDADE: 2

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

4. ANÁLISE LINGÜÍSTICA E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

- Mercado, consumo e comunicação.
- O texto como elemento da atividade discursiva.
 - a. Reconhecimento da construção linguística da superfície textual: o uso de conectores.
 - b. Identificação de referência dêitica.
 - c. Reconhecimento da sequencialização dos parágrafos.
 - d. Compreensão de processos interpretativos inferenciais: metáfora e metonímia.
 - e. Identificação de aspectos linguísticos específicos da construção do gênero textual.
 - f. Análise estilística: advérbio.
 - g. Estudo de aspectos formais do uso da língua: regência e concordância.

Fonte: PERNAMBUCO, 2011, p. 23.

5.2 Parâmetros Curriculares para a educação básica

O documento que nos apropriamos como PL oficial, para analisar nosso *corpora* é denominado *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco* e é mais um resultado do diálogo travado com as instituições parceiras - Secretaria de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE), Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) -, e reverbera vozes de documentos nacionais e estaduais elaborados em anos anteriores, como a BCC e as OTM. A Secretaria de Educação do Estado (SEE), em 2008, representada pelo senhor Anderson Gomes, reuniu um corpo de profissionais (professores universitários e de educação básica), que contribuíram para a elaboração do documento.

Todas as disciplinas que compõe o currículo nacional do Ensino Médio foram contempladas com um documento⁷⁷. Para nossa pesquisa, trabalharemos com o que propõe orientações para o ensino de Língua Portuguesa, por considerarmos esta uma política linguística educacional e, essencialmente, por ter tido uma participação efetiva dos professores da educação básica pública em sua elaboração, colocando-os no lugar de decisores políticos. De acordo com o documento, “(...) a participação docente prevista nessas discussões foi de aproximadamente 4.000 professores, considerando as quatro áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)” (PERNAMBUCO, 2012, p. 55-56).

Notadamente para a elaboração dos Parâmetros de Língua Portuguesa, seguiram-se cinco etapas e três versões, até a aprovação do documento final. A primeira etapa constituiu-se da elaboração da versão 0, por consultores da área da Educação, que se basearam nas orientações dos documentos nacionais, como os PCNs, mas também em documentos do próprio Estado, como a BCC e as OTM, que são documentos precursores dos *Parâmetros*.

A proposta de divisão do documento em seis eixos - apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura, escrita, oralidade, letramento literário e análise linguística – e a ênfase dada ao eixo análise linguística sendo vertical aos demais, já está presente na versão 0 do documento, que foi elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd – UFJF). Esta primeira versão foi encaminhada a um grupo de professores universitários⁷⁸, consultores da área da Língua Portuguesa, que fizeram as alterações que acharam necessárias e formularam a versão 01 do documento.

Essa versão reformulada chegou ao grupo de professores do Estado, oriundos das dezesseis Gerências Regionais, que puderam opinar na definição das fases de abordagem, sistematização e consolidação de cada Expectativa de Aprendizagem⁷⁹ referente aos seus respectivos eixos. Nesta etapa, o esqueleto do documento já estava montado, e em uma

⁷⁷ Outras disciplinas também foram contempladas com essa política, que compõem um conjunto de documentos que orientam a educação básica do Estado.

⁷⁸ A exemplo dos professores Arthur Gomes de Moraes e Irané Antunes.

⁷⁹ Entende-se por Expectativa de Aprendizagem (EA) “[...] os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada ano do ensino básico” (PERNAMBUCO, 2012, p. 16)

oficina de trabalho, orientados por monitores⁸⁰, os professores determinaram o momento de introdução das fases citadas acima, de acordo com o quadro que segue, retirado do próprio documento:

Quadro 03: Fases das expectativas de aprendizagem

• a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;
• a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;
• a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;
• a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Fonte: PERNAMBUCO, 2012, p. 16

As observações propostas pelos professores participantes seguiram, novamente, para o grupo de especialistas na área de Língua Portuguesa, que estruturaram a versão 02 e encaminharam aos consultores do CAEd para que, finalmente, o Estado pudesse implementar o documento.

Como podemos observar, a participação dos professores da rede pública aconteceu em uma etapa que solicitava desses sujeitos uma avaliação a respeito da exploração ou não das EAs correlatas aos anos a que se direcionavam. Nesse sentido, podemos entender que a participação dos professores diretamente ligados à sala de aula do ensino básico resumiu-se a explorar essas EAs, já pré-estabelecidas, e sugerir mudanças, seja no acréscimo ou na retirada delas. Mesmo assim, consideramos valiosa essa participação, pois essa opinião dos professores interferiu no projeto final do documento e abriu um canal de comunicação entre os profissionais e a instância governamental que os gere.

⁸⁰ Os monitores dessa etapa da elaboração do documento foram professores da rede pública estadual, previamente preparados pela Secretaria de Educação para auxiliar os demais nas oficinas que foram oferecidas.

5.2.1 O eixo análise linguística

Notadamente, o Governo do Estado de Pernambuco imputa aos *Parâmetros de Língua Portuguesa* o papel de reordenar a proposta de ensino dessa disciplina nas escolas de educação básica no Estado. O documento, por sua vez, “comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência” (PERNAMBUCO, 2008, p.13), organiza-se através dos eixos essenciais para o ensino da língua (oralidade, leitura, escrita etc.), relacionando o eixo de análise linguística aos demais. Por este motivo é tratado como único eixo vertical.

Essa abordagem é possível mediante a mudança de pensamento acerca do ensino de língua, em que a verticalidade do eixo é consequência de uma abordagem da análise linguística segundo pressupostos que compreendem a constituição da linguagem a partir da “interação entre os usuários, que negociam os sentidos dos seus dizeres” (BEZERRA; REINALDO, 2014), concomitante com a atualização teórica no campo da Linguística e do diálogo com os documentos de âmbito nacional (PCNs, por exemplo).

As teorias linguísticas, desde os anos de 1960, com o limiar do pensamento estruturalista, têm influenciado as práticas em sala de aula quanto ao ensino de Língua Portuguesa. No primeiro momento, os aspectos linguísticos foram tratados através da sua descrição ou interpretação, de forma que negligenciavam as práticas sociais dos usuários da língua. Somente nos anos 80, o termo *análise linguística* foi incorporado ao ensino de Língua Portuguesa; e nos anos 90, inserido como eixo de ensino nos documentos oficiais (BEZERRA; REINALDO, 2014). Essa não foi apenas uma mudança semântica, o termo afetou a ênfase que era dada a determinadas unidades linguísticas, como fonema, morfema e sintagma; e passou a corresponder analiticamente às unidades de frase, texto e discurso.

É seguindo a evolução desse percurso teórico e estabelecendo relações de intertextualidade com as orientações nacionais que se consolida a compreensão de análise linguística para os *Parâmetros*. O documento comunga com a discussão teórica introduzida por Geraldi (1993), e que motivou uma série de mudanças nos documentos oficiais, relacionando o ensino de análise à teoria dos gêneros. Considerando isto, os *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco* definem o ensino da análise linguística pensando nas práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, o que estabelece um novo modelo de ensino de Língua Portuguesa, contextualizado e coadunado ao texto.

Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de análise linguística presente nos *Parâmetros do Estado* é definido a partir dos aspectos discursivos e funcionais da língua, aliando oralidade, leitura, escrita e unidades linguísticas. Isso é observável, pois, a abordagem da análise linguística pelas práticas pedagógicas propõe um percurso que vai da macro às microestruturas textuais dos gêneros adotados em diferentes etapas do ensino, pois segundo os Parâmetros

devemos partir do discurso, para perpassar o texto e chegar à gramática, ou seja, da macro para a microestrutura textual dos gêneros adotados nas diversas etapas do ensino. Assim sendo, permite-se, na escola, uma reflexão sobre os usos de elementos linguísticos existentes nos textos, para que o estudante perceba seus efeitos de sentido” (PERNAMBUCO, 2012, p. 41)

Portanto, podemos asseverar que toda essa discussão do documento está coerente com as teorias de gênero, umas das vertentes teóricas do eixo.

Nesse sentido, só é possível definir o eixo de análise linguística vertical aos demais se definirmos o gênero textual como ponto de partida e chegada. Dessa forma, é possível desenvolver a capacidade de reflexão e de análise da língua, formando um usuário capaz de “uma atitude criativa, e não apenas reprodutiva, frente à mesma” (PERNAMBUCO, 2012, p. 40). Por isso, o ensino de análise linguística constitui o ensino da “gramática reflexiva”, sendo este um deslocamento do saber metalinguístico para o epilinguístico, configurando-se dentro da perspectiva interacionista da linguagem, diretamente relacionada a contextos de uso da língua (PERNAMBUCO, 2012, p. 40).

Com essa proposta reflexiva sobre a língua, o documento defende que o aluno poderá ampliar sua visão de língua, possibilitando a abertura para uma discussão acerca da norma culta e de outras variedades linguísticas, não apenas a partir da concepção de erro, mas através do aspecto discursivo e funcional da língua, por isso aliar esse eixo à oralidade, leitura e escrita.

Nas orientações presentes nos *Parâmetros*, as EAs que compreendem a análise linguística aparecem atravessando as EAs dos demais eixos, bem como seguindo as etapas de abordagem, sistematização e consolidação citadas anteriormente, referente às ciclos de ensino, conforme está ilustrada na figura 07.

Figura 7— Eixo de análise linguística

3.3.6. Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Oralidade

ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ANÁLISE LINGUÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).													EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.												
EA2- Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua).													EA2- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.												
EA3- Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).													EA3- Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).												
EA4- Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).													EA4- Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.												
EA5- Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos).													EA5- Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas.												
EA6- Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).													EA6- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).												

Fonte: PERNAMBUCO, 2012, p. 60

A proposta de verticalizar a análise linguística é para o documento uma alternativa para superar graves deficiências de leitura e escrita que são percebidas nos alunos, mesmo em séries finais do Ensino Médio. Essa preocupação em solucionar a situação de deficiência é estrategicamente pensada, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, para que os alunos vivenciem práticas pedagógicas processuais e que a gramática não seja tratada por um viés prescritivista. Portanto, os *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco* permitem que o professor desenvolva uma abordagem dos elementos linguísticos sempre os relacionando aos demais eixos.

5.3 Políticas linguísticas e avaliação

Como havia sido introduzido anteriormente, além da promulgação dos documentos entre os anos de 2008 e 2012, o Estado de Pernambuco possui diversas ações desenvolvidas para avaliar a educação e que estão diretamente relacionadas às orientações dos *Parâmetros*, principalmente no que tange ao ensino contextualizado de análise linguística. Destacaremos três delas, em virtude dessa relação com o documento, da correlação existente entre elas e da prática do professor em sala de aula: o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco e o Bônus de Desenvolvimento da Educação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) compõe o que consideramos o ciclo de políticas linguísticas educacionais do Estado por dois motivos. O primeiro deles é, por ocasião da implementação dos *Parâmetros*, ter ocorrido uma mudança na estrutura da prova. O documento de 2012 inspirou mudanças na estética dos enunciados das questões da Avaliação anual, que é aplicada a alunos de séries finais⁸¹. E o segundo motivo é a relação dialógica da matriz de referência do SAEPE com as EAs dos *Parâmetros*, pois esta “é um recorte das orientações curriculares adotadas pela rede de ensino, apresentando uma seleção de habilidades básicas que são indispensáveis para o desenvolvimento de conhecimentos e competências mais complexas” (PERNAMBUCO, 2014, p.17). Essa relação está ilustrada na figura 08.

⁸¹ A Avaliação é direcionada aos alunos da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio. Ela é sigilosa, por isso não apresentamos exemplos ilustrados, pois seu banco de dados fica disponível por anos para a elaboração das provas.

Figura 8 — Recorte da tabela -relação entre os descritores da matriz do SAEPE e os eixos dos Parâmetros

CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	3º ANO DO ENSINO MÉDIO (12º ANO) – 1º BIMESTRE		Eixo de Análise Linguística		Expectativas de Aprendizagem	
		Expectativas de Aprendizagem - 1º BIMESTRE		Conteúdos			
ORALIDADE	Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de banner.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva. Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).		D13	Variação linguística de registro	Escolher a variedade linguística e o registro adequados a situação discursiva.	D26
				D25	Recursos lexicais e morfosintáticos na produção do texto oral.	Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).	D24 D25
LEITURA	Análise de currículo, manual e banner de pesquisa escolar.	Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário. Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros. Apropriar-se de conhecimentos a partir da leitura de gêneros da ordem da construção e da transmissão de saberes, tais como de curiosidades científicas e textos didáticos. Reconhecer a função da citação de especialistas como fator de credibilidade no texto expositivo. Reconhecer em textos de natureza expositiva: exposição do tema, desenvolvimento de tópicos, conclusão.		D12/D13 D12 D25 D9/D8 D6, D7, D8 D9, D10, D11 D12, D13 D10 D9, D14, D19 D27	Períodos compostos: valores semânticos das conjunções coordenativas e subordinativas.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	D17 D18
				D6,D7, D8, D9 D10, D11 D13, D21 D11, D14	Relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	D16, D17, D18
LETRAMENTO	Pré-modernismo: contexto social e histórico e o estudo da produção literária da época; o estudo dos autores Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos e suas principais obras. * As Vanguardas Europeias: futurismo, cubismo, dadaísmo, expressionismo, Surrealismo.	Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o migrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários. Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro. Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional. Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas. Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção. Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refletir a compreensão dos textos. Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional. Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira. Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.		D6,D7, D8, D9 D10, D11 D13, D21 D11, D14	Relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	D16, D17, D18
				D26 D9, D14			
ESCRITA	Análise de currículo e banner de pesquisa escolar. * Emprego de convenções para citação (fontes, paráfrases, notas).	Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, recortes, ardações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros). Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referência). Organizar adequadamente os tópicos e subtópicos ao		D11, D12, D13 D26, D27 D17, D18, D23 D27 D9	Períodos compostos: valores semânticos das conjunções coordenativas e subordinativas.	Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.	D16, D17, D18

Fonte: GRE Limoeiro

Essa ilustração foi elaborada pela Gerência Regional de Educação de Limoeiro, a fim de facilitar a compreensão da relação assertiva entre o documento norteador e a matriz de referência do SAEPE, reafirmando a sintonia existente entre todas as ações desempenhadas

pela Secretaria de Educação do Estado. É possível percebermos na figura 08 que os eixos de ensino (primeira coluna) oriundos dos *Parâmetros*, mesmo relativos à oralidade e à escrita, estão de alguma forma presentes na proposta da avaliação. Isso ocorre porque o encaminhamento que é sugerido para desenvolver as EAs (terceira coluna), a partir dos conteúdos selecionados (segunda coluna) para cada série e segmento de ensino, estão incorporados aos descritores (coluna quatro e sete) concernentes à matriz do SAEPE. Isso tudo é arrematado pela verticalidade do eixo de análise linguística (coluna cinco e seis) que se faz presente tanto nas orientações para o trabalho em sala de aula como nas proposições da avaliação da educação do Estado. Essa relação fica ainda mais clara ao observarmos o quadro 04, que compreende a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEPE, referente ao segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois é dela que partem os descritores citados na figura anterior, que foram formulados a partir das EAs dos *Parâmetros Curriculares*.

Quadro 04: Matriz de referência do SAEPE – Língua Portuguesa EF (segundo segmento) e EM.

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SAEPE LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE/9º ANO DO EF E 3º ANO DO EM	
TÓPICO I - PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de opinião relativa a fato.
D11	Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não-verbais.
TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios.
D18	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
TÓPICO V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor e/ou ironia no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
TÓPICO VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matrizes/matriz-de-referencia/>

O SAEPE é uma avaliação de nível local, focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi introduzida no ano 2000, “com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade”⁸². Inicialmente, a avaliação não tinha uma regularidade na aplicação. Sua segunda edição veio a ser realizada em 2002, e a seguinte em 2005. Apenas em 2008 passou a ter regularidade, sendo realizada uma vez ao ano. Essa política educacional tem mobilizado diversas outras políticas no nível micro, como uma prova diagnóstica realizada nas escolas todo início de ano, e a preparação das aulas e avaliações institucionais baseadas no estilo dos enunciados do SAEPE e nas orientações advindas dos *Parâmetros*⁸³.

O método adotado – método de “*resposta ao item*” – e a escala de avaliação são provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – Inep/MEC) e, junto com a Matriz de Referência do Estado, correspondem ao conjunto de fatores que compõem o SAEPE. A Matriz, desenvolvida no âmbito local, deve ser entendida pelo “saber fazer”, que avaliará, por meio dos itens, os conhecimentos prévios dos alunos. Esse tipo de teste objetiva avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, considerando “capacidades, tais como: identificar, relacionar, analisar, associar, inferir, diferenciar, interpretar e resolver situações problemas”⁸⁴.

O Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)⁸⁵ é um portal que reúne as principais informações sobre a educação, desde os diários de classe às normatizações do Estado. No portal é possível encontrarmos também os principais objetivos do SAEPE, dos quais destacaremos dois deles:

[...] - Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação [...] .

- Compôr, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE. (<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>)

⁸² Disponível em <<http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> . Acesso em 20 de outubro de 2015.

⁸³ O próprio Estado oferece material didático que dá subsídio para a elaboração dos enunciados (itens), de acordo com o formato adotado pelo Sistema de Avaliação. O material pode ser encontrado no link: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/GUIA_DE_ELABORACAO_PORTUGUES.pdf>

⁸⁴ Disponível em <<http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> . Acesso em 20 de outubro de 2015.

⁸⁵ Disponível em <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>> Acesso em 20 de outubro de 2015.

O primeiro deles ganha destaque pela sua função política nas práticas educacionais. Valoriza-se a adaptação dessas práticas, a partir de diagnósticos resultantes de instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo próprio Estado, em virtude de suprir as necessidades apresentadas pelos discentes. O SAEPE, como principal instrumento de avaliação, ao mesmo tempo que reflete as práticas em sala de aula, motiva mudanças para se atingir melhores resultados nesse teste. É mais um elemento do ciclo das políticas (linguísticas) educacionais do Estado.

Os resultados obtidos anualmente pelo SAEPE, associado ao fluxo escolar dos alunos correspondem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Esse índice mede, anualmente, a qualidade da educação do Estado, combinando esses dois elementos citados que envolvem as práticas em sala de aula. Sendo assim, destacamos esse segundo objetivo no sentido de justificar o *status* dado ao IDEPE como parte constitutiva do que consideramos o ciclo de política linguísticas educacionais do Estado.

Outro elemento que compõe essa etapa de avaliação é o Bônus de Desenvolvimento Educacional oferecido pelo Estado às escolas que atingem, no mínimo, 50% da meta que é traçada, pelo governo, no início de cada ano. Os professores e a equipe pedagógica recebem uma porcentagem, calculada em cima do salário base, correspondente ao que foi conquistado pela escola, medido pelo resultado do IDEPE. Portanto, podemos perceber que o rendimento dos alunos não representa apenas um número para a educação, mas é uma espécie de meritocracia para o profissional que trabalha diretamente com a sala de aula, o que resulta no estreitamento dos laços dos professores com as orientações oficiais.

5.4 Formações continuadas

A última ação que consideramos parte do ciclo de políticas linguísticas educacionais e que interferem diretamente nas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa são as formações continuadas.

De forma descentralizada, as formações são realizadas, durante o ano, sem uma definição exata de período, e oferecidas para todas as disciplinas do currículo da educação básica do Estado. Cada GRE incumbe-se de planejar e realizar as suas formações, tendo como único padrão o tema (exemplo: gêneros textuais, sequências textuais, leitura e produção de texto etc.) determinado pela Secretaria de Educação do Estado. Nos últimos anos, segundo a

formadora que colaborou com nossa pesquisa, as formações de Língua Portuguesa têm partido das maiores necessidades apresentadas pelos resultados do SAEPE. Como a avaliação, essencialmente, dá ênfase aos eixos de leitura e análise linguística, os temas giram em torno do trabalho com gêneros do discurso e do uso de sequências didáticas, por exemplo.

As EAs presentes nos *Parâmetros Curriculares* e a Matriz Curricular do Sistema de Avaliação são os principais documentos que auxiliam o planejamento dos encontros. Ao acompanharmos a primeira formação do ano de 2015 foi possível observar que os responsáveis pela reunião fizeram um resgate dos resultados mais alarmantes do SAEPE e, a partir deles, destacaram os descritores mais significativos para solucionar ou reforçar as situações destacadas. Nesse sentido, essa ação tem por objetivo, ao mesmo tempo, colaborar com as práticas em sala de aula, no sentido de oferecer subsídios para os professores melhorarem os resultados dos seus alunos, bem como fortalecer o discurso do governo através das orientações oficiais. Por esta última razão, entendemos que as formações continuadas representam uma interpretação do documento norteador do ensino de Língua Portuguesa do Estado (bem como das demais disciplinas), posto que o planejamento dessa ação parte do documento e se volta a ele sempre que necessário.

5.5 O ciclo de políticas linguísticas educacionais

Com isso, temos o ciclo de políticas do Estado, que definimos como *um conjunto de forças, materializadas de forma explícita ou implícita, que têm como objetivo manter, fortalecer ou modificar uma dada política linguística*. Considerando a influência desses elementos no processo de interpretação e apropriação das políticas linguísticas educacionais relativas ao trabalho com análise linguística, elaboramos uma ilustração que pode arrematar nossa compreensão. Isso porque observamos que o funcionamento das políticas educacionais do Estado, bem como as práticas em sala de aula operam como um ciclo ou circuito fechado, porque assim foi planteado pelo governo; mas também recebem influência de fatores externos que atuam tanto no início como no fim do processo. Esses fatores vão representar aquilo que não estava previsto no planejamento de uma política oficial, sendo possível de ser observado apenas na prática. No caso do Estado de Pernambuco, pode-se considerar fatores externos: a cobrança dos alunos por aprovação dos alunos no ENEM e em vestibulares, a formação inicial do professor, as prescrições individuais e do coletivo de trabalho, entre outras questões que

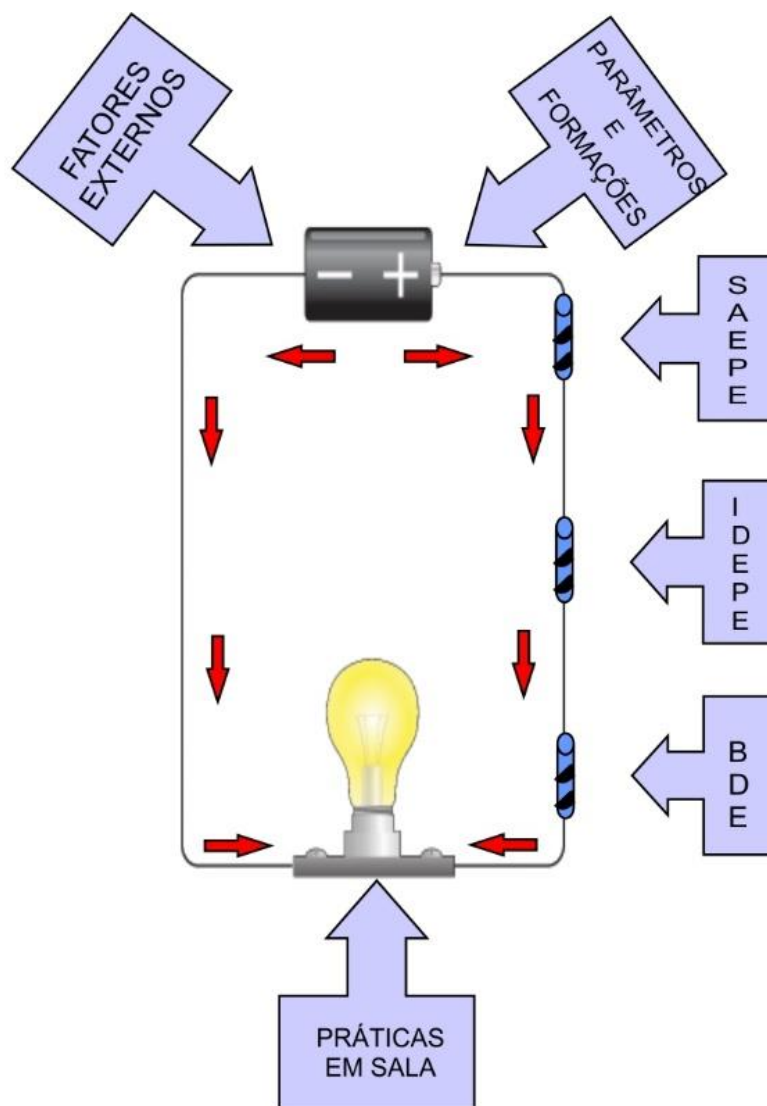
interferem na apropriação de uma orientação pelo docente. Na nossa ilustração, serão representados pelo polo negativo do elemento gerador de energia (pilha ou bateria), contribuindo para alimentar as práticas em sala de aula, que aparecem como uma lâmpada no processo. Como em toda bateria, o polo negativo se iguala em grau de importância ao polo positivo. Não nos detemos aqui a semântica do termo como algo inferior, pelo contrário, o lado negativo é essencial para o funcionamento de uma bateria, visto como parte do processo. Sendo esta a relação que queremos para o ciclo de políticas do Estado.

Posto isso, temos como principal documento norteador das práticas de ensino de Língua Portuguesa os *Parâmetros Curriculares para educação básica de Pernambuco*, que tem como precedentes teóricos a BCC e as OTMs, já incorporados aos *Parâmetros*. Como entendemos que as formações continuadas representam um elemento de interpretação do documento norteador, representaremos esta ação política, simbolicamente, no mesmo nível do processo dos *Parâmetros*, sendo identificados pelo lado positivo do elemento gerador de energia. Isto porque, as duas políticas linguísticas educacionais citadas também abastecem o processo, mantendo o ciclo (ou circuito) funcionando, juntamente com os fatores externos. E ainda, contribuem para a elaboração e reelaboração das demais políticas envolvidas no ciclo.

Os demais elementos seguem representados por resistores⁸⁶, com a função de estabilizar o sistema, transformando as diretrizes dos *Parâmetros* em formas concretas, através de resultados. Dessa forma, o SAEPE, anualmente, gera resultados que são combinados com o rendimento escolar do aluno, suscitando no IDEPE; que, conseqüentemente, ranqueia as escolas e bonifica os professores através do BDE. O resultado final desse processo, inevitavelmente, motiva uma autoavaliação – seja por parte do governo ou pelos próprios professores –, para detectar possíveis situações que devem ser resolvidas através da retomada das orientações do documento e do fortalecimento das práticas, por meio das formações. Um novo processo se inicia a cada ano, baseado nos resultados anteriores e nos fatores externos que influenciam as escolhas do professor. Na página seguinte, apresentamos a ilustração que arremata essa discussão.

⁸⁶ “Elemento responsável por consumir energia elétrica, e convertê-la em calor, ou seja, energia térmica” Disponível em < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/circuito-eletrico.htm>>, acesso em 07 de janeiro de 2016.

Figura 9 — Ciclo de políticas linguísticas do Estado



Fonte: Elaborado pela autora

6 A APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONAIS POR PROFESSORES DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Tendo em vista que o objetivo central dessa pesquisa é investigar o processo de interpretação e apropriação do eixo de análise linguística dos *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*, por professores do ensino médio público do Estado, fez-se necessário triangular os conteúdos semânticos de diferentes fontes, tais como: retomada dos *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*, observação das aulas das colaboradoras envolvidas no processo, coleta de atividades desenvolvidas em sala, anotação em diários de campo, observação de reunião de formação docente realizada pela Gerência Regional de Limoeiro e entrevistas semiestruturadas. Isso porque compreendemos que a apropriação dos documentos oficiais pelas professoras não se dá de forma direta – *Parâmetros Curriculares* e práticas pedagógicas –, mas envolve um conjunto de ações que podem afetar essas práticas, como vimos no capítulo anterior quando descrevemos o *ciclo de política linguística*.

Destarte, delimitamos a análise do *corpora* observando o movimento da interpretação e apropriação, pelas duas colaboradoras, concomitante com o embasamento teórico de Johnson (2013). Nesse sentido, a organização deste capítulo parte do princípio de que as colaboradoras podem a) seguir, b) negociar ou c) rejeitar as orientações curriculares. Essas categorias também seguem condicionadas ao ciclo de políticas linguísticas do Estado, que muito se apropria das orientações dos *Parâmetros* para a elaboração das ações e dos documentos (matriz curricular do SAEPE, por exemplo) que também aparecerão aqui como dados significativos para nosso estudo.

Além disso, é possível observar que dentro de cada uma dessas categorias há elementos que interferem ou justificam o posicionamento das colaboradoras, reiterando a hipótese dos *fatores externos* que defendemos no capítulo anterior. Por isso, identificamos subcategorias que estão diretamente relacionadas ao contexto da prática e a esses fatores que interferem nas escolhas das docentes.

De forma que contribua com a organização didática deste capítulo, vamos apresentar os três princípios da apropriação que consideramos para nossa análise, seguidos de suas subcategorias contextualizadas a partir da triangulação dos dados coletados. Desse modo, poderemos justificar as escolhas das professoras e ilustrar as inúmeras formas que uma política linguística educacional pode se materializar, subjugando o pressuposto introdutório do campo que apenas considerava políticas linguísticas oficialmente de cima para baixo.

Nessa perspectiva, identificamos em nossa análise três categorias que caracterizam as abordagens do eixo de análise linguística, pelas colaboradoras atuantes no ensino básico, do Estado de Pernambuco. A primeira delas trata-se das abordagens de ensino em convergência com as orientações dos *Parâmetros*. A segunda refere-se às situações de negociação das práticas em sala de aula com as orientações dos *Parâmetros*. E, por fim, a rejeição das premissas do documento norteador. Para esta última, é conveniente ressaltar que esta rejeição nada tem que ver com a resistência⁸⁷ das colaboradoras em pôr em prática o que estabelece o Estado.

Seguindo as orientações sobre o ensino de análise linguística: uma ação de pertencimento

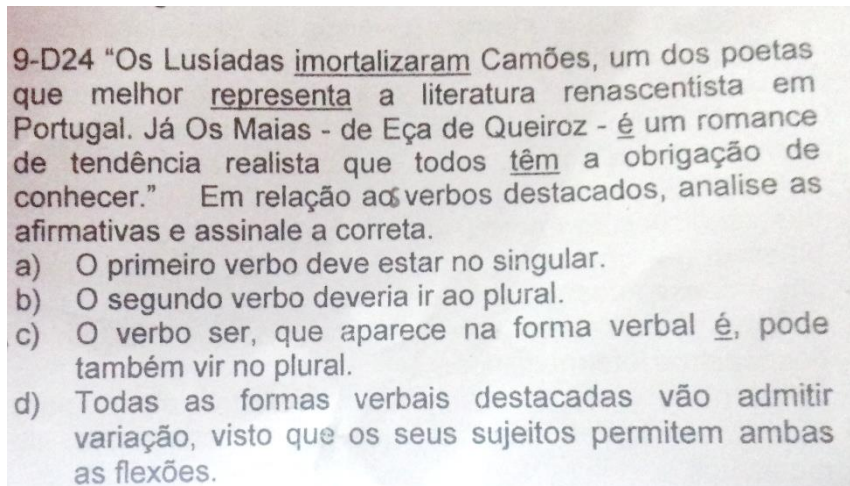
Já citamos que um dos elementos que compõe o ciclo de políticas linguísticas educacionais do Estado de Pernambuco é a prova do SAEPE, que tem como documento norteador, para a elaboração de sua matriz referencial, os próprios *Parâmetros Curriculares do Estado*. As EAs que aparecem relacionadas aos eixos de ensino nos *Parâmetros* conduziram a concepção dos descritores que compõem a matriz, e que aparecerem subtendidos nos enunciados do teste. A avaliação do SAEPE, por sua vez, possui um modelo estrutural próprio para a elaboração de seus enunciados (itens), baseado no “método de resposta ao item”.

Sabendo que o resultado dessa avaliação atrelado ao rendimento anual do aluno resulta no IDEPE, podemos afirmar que os docentes demonstram esforços para desenvolver seus trabalhos em sala de aula de modo que possam alcançar resultados positivos diante dessas políticas. Dessa forma, buscam sustentar as orientações dos *Parâmetros* seja nas práticas de sala de aula, seja na elaboração de atividades avaliativas.

Analizando as avaliações elaboradas pelas duas colaboradoras, foi possível perceber uma sintonia com o sistema de avaliação do Estado, o que compreende uma forma de aceitação das orientações do documento norteador. As colaboradoras parecem entender que é preciso desenvolver um modelo de avaliação na escola que corrobore com as orientações locais, para que o aluno esteja preparado para enfrentar a avaliação oficial ao final do ano.

⁸⁷ Resistência é uma das categorias da apropriação determinadas por Johnson (2013). No entanto, não observamos a sua presença nos dados coletados para essa pesquisa. Categorizamos como rejeição o fato de as colaboradoras agirem de forma inconsciente.

A exemplo disso, a colaboradora Elisabete elabora a cada três meses uma prova diagnóstica que tem por objetivo apreciar o rendimento dos alunos a cada unidade letiva, mas principalmente preparar os alunos para a avaliação geral do Estado no final do ano. Por isso, a colaboradora apropria-se dos descritores do SAEPE para elaborar cada questão da prova diagnóstica, por conseguinte segue os pressupostos dos *Parâmetros*, conforme podemos observar no excerto 01 abaixo.



Fonte: Prova cedida pela colaboradora⁸⁸

A questão destacada é introduzida pelo "D24" da matriz de referência do SAEPE, que orienta sobre "reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos". A relação dialógica com os *Parâmetros* do Estado já está aparente na introdução do enunciado (D24), mas ainda assim é possível perceber que a questão explora a concordância verbal, requerendo do aluno a reflexão sobre o uso da flexão do verbo diante do texto sugerido. Ao solicitar do aluno considerações acerca da flexão de número dos verbos em questão, a colaboradora insere uma discussão sobre o espaço da norma padrão, e garante o funcionamento das orientações oficiais que discorrem que para "melhor compreender as normas de regência e concordância verbal e nominal, por exemplo, os estudantes devem considerar o funcionamento morfossintático da língua" (PERNAMBUCO, 2012, p. 47).

As demais questões propostas pela prova diagnóstica (anexo 03), elaborada pela colaboradora Elisabete, mantêm essa relação dialógica com os descritores do SAEPE, e consequentemente com os *Parâmetros*, atestando o alinhamento das práticas da colaboradora com as orientações do documento

⁸⁸ Conferir anexo 03 para prova diagnóstica completa.

Com relação à elaboração de atividades avaliativas por parte da colaboradora Gisele, temos um exemplo de uma proposta de recuperação da nota da primeira atividade, da IV unidade. Nessa proposta da colaboradora, ela recorre a itens de outros sistemas de avaliações (SAEPI, Proeb)⁸⁹ que se aproximam da postura adotada pelo SAEPE. Gisele não delimita os descritores na introdução do enunciado, mas é possível observarmos que está concatenado com o referencial da avaliação do Estado.

A avaliação elaborada pela colaboradora Gisele (anexo 04) preconiza o Tópico IV (coesão e coerência) da matriz de referência do SAEPE. Para a questão que destacamos, a colaboradora explora o descritor 18 que discorre sobre “reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade”. Esse descritor foi elaborado em consonância com as EAs 15 a 18 do eixo de análise linguística, dos *Parâmetros* do Estado, verticalizado ao eixo leitura. Os eixos discorrem sobre “estratégias de polidez presentes num texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios (...)”, sobre “estratégias de impessoalização (...): uso da passiva, da terceira pessoa do plural”, sobre o reconhecimento de “formas verbais de presente, futuro do presente e futuro do pretérito, e de “outros tempos verbais (tempos do pretérito, futuro do pretérito, presente do subjuntivo) em argumentações”. O que ratifica a relação de aceitação das orientações do documento pela colaboradora, que ao mesmo tempo em que busca apresentar questões elaboradas em outros contextos de produção, não deixa de relacioná-las às políticas linguísticas que regem o ensino de Língua Portuguesa no seu Estado, conforme podemos observar no excerto 02.

⁸⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica do Piauí (SAEPI), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

Índio plantando soja?

Causou sensação nos jornais, há poucos dias, a divulgação de síntese do estudo publicado na revista Science por Michael Heckenberger e outros pesquisadores, dando conta de que entre 1250 e 1400 havia na região do Xingu "aldeias gigantescas", com até 500 mil metros quadrados e 5 mil pessoas, interligadas por estradas de até 5 quilômetros de extensão por 50 metros de largura. Nesses lugares havia ainda, segundo o artigo, represas, pontes, aterros e fossas. [...]

De qualquer forma, o estudo voltou a pôr em evidência o tema indígena, num momento em que se multiplicam os conflitos envolvendo muitas etnias, na Amazônia, nos dois Matos Grossos, no Paraná, na Bahia, em Pernambuco, em Santa Catarina, em quase toda parte. [...]

Também preocupante é uma declaração atribuída pelos jornais ao novo presidente da Funai (o 33o em 35 anos), em sua posse. Disse ele – assegura o noticiário – que o grande desafio "é transformar as economias indígenas

para que elas tenham auto-sustentação". Para ele, "os índios devem produzir um excedente para que possam vender e não precisem mais pedir ajuda". Complicado. Para produzir excedentes e vender, as culturas indígenas têm de modificar-se profundamente, provavelmente complexificar-se socialmente, adquirir tecnologias que não geram eles mesmos, tornar-se dependentes por esse e outros motivos. Provavelmente, deixar de ser índios. Será esse o objetivo da Funai? Integrar as culturas indígenas à cultura externa, transformá-las, levá-las a perder a identidade e tantas características que deveríamos lutar para que subsistam, na medida em que apontam para várias utopias humanas? Para quê? As razões invocadas são quase vergonhosas: "Não temos recursos financeiros para a assistência indígena nem para demarcação."

É grave. A se configurarem essas palavras, o órgão encarregado da política indígena confessa sua impotência. E propõe caminhos que nascem não das necessidades dos desejos do País, mas de problemas orçamentários. [...]

Quanto à Amazônia, a política de fomento agrícola deve concentrar-se em áreas já desmatadas, e não provocar novos desmatamentos; o modelo deve ser o da agricultura ecológica e dos sistemas agroflorestais; a política agrícola deve estimular o cumprimento da legislação ambiental, especialmente a manutenção de áreas de preservação permanente e reserva legal. Nessa moldura, não cabe índio plantando soja.

(Washington Novaes, O Estado de S. Paulo, 26/9/2003, p. A 2)

3. Observe como são curtos os períodos "Complicado." e "É grave." Eles têm a função de introduzir o 4º e o 5º parágrafos, ao mesmo tempo em que, em relação ao texto como um todo, enfatizam a

- (A) preocupação do articulista em destacar a insegurança econômica dos índios.
- (B) discordância do articulista em relação às declarações do novo presidente da Funai.
- (C) necessidade de integrar à cultura indígena as novas tecnologias.
- (D) desconfiança do articulista quanto ao financiamento de recursos para a agricultura

Fonte: Prova cedida pela colaboradora⁹⁰

Além das colaboradoras utilizarem um modelo de avaliação que comunga com as orientações dos *Parâmetros*, elas acreditam, assim, estarem contribuindo com o discurso do ensino de Língua Portuguesa de âmbito nacional, pois segundo Elisabete: [...] *o ENEM fez justamente as autoridades repensarem e produzirem os Parâmetros, no caso os Parâmetros do Estado de Pernambuco* (E01- anexo 06).

Esse discurso da colaboradora reforça uma observação colocada pela formadora da Secretaria de Educação do Estado - quando acompanhamos a formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa - que sugeriu que as questões do ENEM sejam levadas para sala de aula, conciliadas com os *Parâmetros* e com as demais ações referentes a esse documento (SAEPE, IDEPE, formações continuadas), justificando que não há distanciamento entre as avaliações. De acordo com a formadora levar

(...) o ENEM pra (= para) sala de aula, não tem problema nenhum. E ele ((o aluno)) vai perceber melhor/eu faria dessa forma/ trazer questão do ENEM mesmo, colocar lá a questão do ENEM e trabalhar com eles mesmo. Porque, querendo ou não, você está trabalhando a questão do ENEM, trabalhando a competência linguística e vai está ajudando o aluno a crescer também na compreensão do SAEPE. Eu não vejo como duas coisas separadas, mas se para o aluno ele tá (= está) questionando, né (= não é)? Essa questão/você pode colocar duas questões do SAEPE e três do ENEM. Sem problema nenhum. Aí quando vocês trouxer/eu digo porque (1,0) eu analisei as questões do ENEM e vi que dá pra (= para) você trabalhar, inclusive eu queria dizer que/ tá vendo pessoal (+) essa questão do ENEM, isso aqui você pode trabalhar/depois de explorar bem a questão/isso aqui você pode trabalhar a competência tal, o descritor tal já tá aqui dentro. Você pode falar disso ou não. Entende? Mas não tem problema nenhum, pessoal, em trazer o ENEM pra (= para) escola. (FC – anexo 05)

Essa discussão ganha evidência durante a formação continuada, pois alguns professores presentes acreditam que há um hiato entre a forma de enunciar do SAEPE e a do ENEM, que geralmente afeta os alunos do Ensino Médio, por estarem em preparação para ingressar na universidade. Isto porque, eles acreditam que o ENEM elabora seus enunciados de forma mais complexa, enquanto o SAEPE busca simplificar o que se pede em cada item. Alguns professores concordam com a formadora quando ela coloca que os descritores presentes na matriz de referência estão contidos no ENEM, mas defendem que a modalização da linguagem em cada uma das avaliações influencia na compreensão do aluno e interfere no

⁹⁰ Conferir anexo 04 para prova completa.

planejamento das aulas, visto que seus alunos “preferem tirar dez no ENEM a tirar dez no SAEPE” (discurso de uma professora presente na formação).

Essa correlação existente entre a avaliação interna e o ENEM não é uma opinião unânime, no entanto não deixa de inspirar a prática de ensino de análise linguística de forma contextualizada, além de provocar um efeito comparativo que resulta na valorização dos *Parâmetros* locais. Mesmo diante de um aparente impasse que confronta essas duas importantes avaliações para a formação do alunado, as colaboradoras carregam o discurso do governo local, reiterando a aceitação das políticas linguísticas que regem a educação do Estado, e entendendo que a solução é relacionar as avaliações externas com as orientações locais. Isso fica marcado no discurso da colaboradora Gisele, quando ela afirma que

não existe uma coerência entre as avaliações externas, entre o ENEM, apesar que o conteúdo é o mesmo, mas não existe uma correlação. A gente é que tem que/ a gente tem que se ((a professora se desconcentra, pois duas alunas sentam próximas a gente e começam a conversar. Ela pede que as meninas façam silêncio)), é::é a gente que tem que se é::é enquadrar dentro desses pontos de vista, para que não prejudique o estudante. Aí, é complexo o trabalho de gramática e linguagem, porque uns focam no trabalho de linguagem⁹¹ e outros já puxam mais pra (= para) questão do texto tentando aplicar à linguagem, não é? (E02 – anexo 07).

Esse distanciamento das avaliações, colocado pela professora, também ilustra a influência de outros sujeitos no processo de aceitação das orientações dos *Parâmetros*. Quando a colaboradora Gisele afirma que é preciso [...] se *enquadrar dentro desses pontos de vista, para que não prejudique o estudante* (E02 - anexo 07), percebemos que outros sujeitos estão impulsionando a implementação das orientações curriculares do Estado, a ponto de interferir nas práticas em sala de aula.

Isso se deve, ainda, ao objetivo de alcançar as metas traçadas no início do ano letivo, que envolvem tanto essas práticas como o desempenho dos alunos nas provas avaliativas da educação básica pois, segundo Elisabete, [...] *enquanto Estado a gente tem uma cobrança muito grande em cima disso, por quê? Porque todas as provas externas elas são elaboradas na área de Língua Portuguesa mediante essa contextualização* (E01 -anexo 06). A colaboradora ainda afirma que

⁹¹ Durante a entrevista ficou claro que a colaboradora se refere à análise linguística através do termo “linguagem”, possivelmente por entender que o ensino de análise linguística deve estar relacionado às práticas sociais dos alunos, ou seja, ao seu uso.

[...]a maneira de se construir as questões nessas outras provas [SAEPE, Prova Brasil] influenciou diretamente a atividade dos alunos, que começaram também a cobrar tanto de mim como dos demais professores uma outra atuação, que pudesse cada vez mais a::a / o trabalho na sala de aula está cada vez mais parecido com o que eles tinham de cobrança lá fora.

Esse movimento caracterizado pela mudança de paradigmas, mediante às avaliações externas, demonstra o interesse das colaboradoras em se apropriar da política linguística dos *Parâmetros*, mas também funciona como um mecanismo de política linguística decorrente do ciclo de políticas do Estado. Os resultados oriundos das avaliações externas projetam as práticas em sala de aula e os professores ao mesmo tempo que concordam com o documento oficial, o fazem para chegar a um resultado satisfatório, mantendo o ciclo em funcionamento.

Com relação à sala de aula, essa mesma colaboradora demonstrou esforços para a corroborar com este ensino contextualizado de análise linguística. Logo na primeira aula observada (A01 – anexo 15), Gisele apresentou conceitos diversos que perpassavam o tema da reforma ortográfica, dialogando com a literatura modernista e a norma padrão, dialogando com as EAs e os eixos de ensino, conforme podemos observar no excerto 03:

G: Cláudio ((um aluno)) pediu a frase do dia e eu não pus sem objetivo e pedi pra (=para) que ele começasse é::é/escrevesse esse trechinho do poema “no meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”, que falta aspas ((a professora corrige o texto no quadro. E um aluno fala algo incompreensível no áudio)) /sim, você abre e fecha.

Então, o que é que acontece é::é isso aqui é a maior representação de quebra de padrões, mesmo que a gente não entenda/porque é tão comum a gente falar assim. A gente tem o verbo “haver”, ele no sentido de existir, e “ter” no sentido de posse. Então, quer dizer que Carlos Drummond não sabia escrever? Não! Ele fez um trocadilho, uma brincadeira com a linguagem pra (=para) mostrar justamente que nós temos uma língua nacional, diferente de Portugal.

No meio do caminho/ficaria como? Havia uma pedra, havia uma pedra no meio do caminho. Isso está na linguagem padrão. Quando eu vou fazer uma redação, eu tenho que saber que no lugar de “ter”, se eu tenho que falar do verbo existir, eu tenho que usar o verbo “haver”. Mas ele usou isso propositalmente. (A01 – anexo 15)

Ao apresentar o trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, a colaboradora encontrou abertura para explorar, pelo menos, dois eixos de ensino. Um deles é o eixo de escrita, o qual é referenciado no momento em que Gisele indica o uso do verbo “haver” no lugar de “ter”, referindo-se ao emprego do “registro linguístico adequado a determinada situação comunicativa” (PERNAMBUCO, 2012, p. 114), conforme orienta a EA 15. Além

disso, ao referir-se a quebra de padrões utilizada por Drummond, a colaboradora resgata a EA11, do eixo de letramento literário, que normatiza a compreensão de “elementos linguístico-textuais que caracterizam o texto literário” (PERNAMBUCO, 2012, p. 101).

Já Elisabete, ao ser questionada sobre o seu trabalho diante das orientações sobre análise linguística, admite que

((..)) 100%, não! Mas eu procuro muito tentar trazer a análise para aquilo que eles estão vivendo, até porque eu me lembro uma vez no curso de especialização um professor meu ele dizia assim “não é errado ensinar a gramática...” ele chamava de gramática /o erro está em não contextualizar a gramática. Aí, ele abria uma parêntese “contextualizar não é simplesmente você dar o texto para que o aluno é:: retire dali um substantivo ou veja a aplicação das conjunções. Não! Você precisa levar o aluno a entender porque o autor fez uso daquilo.” Isso pra (=para) ele é o contexto. Então, eu procuro sempre, na medida do possível/já foi melhor, *até porque a gente já teve alunos mais querendo mais.* (E01 - anexo 06)

Assim sendo, a aceitação das orientações quanto ao ensino de análise linguística parece estar ligada à busca por melhores resultados e, conseqüentemente, esbarra na elaboração de atividades avaliativas que materializam as orientações presentes nos *Parâmetros*.

Negociando as premissas do eixo vertical: a ação dos fatores externos

Outro fator que interfere na interpretação e apropriação do ensino de análise linguística está ligado ao uso de um instrumento linguístico, que é aliado do professor da educação básica: o livro didático. A presença desse instrumento no planejamento e execução das aulas das nossas colaboradoras parece representar uma forma de sistematizar os conteúdos sugeridos pelos *Parâmetros*, além de materializar, de forma conveniente, atividades e exercícios de fixação.

Em uma das aulas da colaboradora Elisabete, por exemplo, ela fala sobre a ênfase que é dada a duas sequências textuais: relatar e narrar; afirmando que há uma maior recorrência de gêneros com essas características tipológicas no segundo ano do Ensino Médio: [...] *hoje nós trabalhamos com cinco tipologias (+) a tipologia do descrever, relatar, narrar, argumentar e expor. Para nós, o que é mais encontrado é a tipologia do relatar (+) e do narrar/no caso do segundo ano. Ok!?* (A02- anexo 09).

Se observarmos a tabela das fases de ensino do que é orientado sobre o discurso de relato, por exemplo, nos *Parâmetros do Estado*, concluiremos que não há uma delimitação por ano/série, como cita a colaboradora, mas apenas uma sugestão de tratamento das EAs desde a sua abordagem até a sua consolidação.

Figura 10 – Fases da implementação do discurso de relato

LEITURA – DISCURSO DE RELATO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA88- Reconhecer especificidades composicionais de gêneros do relatar (título, subtítulo, lide, corpo do texto, conclusão).												
EA89- Distinguir fato de ficção.												
EA90- Identificar o fato ou evento principal de um relato.												

ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA36- Reconhecer o uso dos recursos linguísticos na construção do tempo no relato.												
EA37- Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência de relato.												
EA38- Identificar ordem cronológica dos eventos em função dos conectores.												

Fonte: PERNAMBUCO, 2012, p. 83.

Ao observar o sumário (anexo 01) do material didático utilizado por Elisabete, podemos perceber a recorrência de conteúdos envolvendo gêneros essencialmente constituídos das sequências narrativas e de relato, como conto, notícia e entrevista. Portanto, é possível atestarmos que a [...] *necessidade de uma carga maior de atividades/de aula para produzir esses textos* (A02 – anexo 09), segundo Elisabete, é decorrente da relação da sua prática pedagógica a partir do livro didático utilizado. Essa prática é bastante natural e, de certa forma, corrobora com as orientações dos *Parâmetros*, principalmente no tocante ao eixo de análise linguística, visto que as propostas de atividades desenvolvidas ao final das discussões teóricas nas aulas da colaboradora, geralmente, provêm do livro didático⁹².

Durante a aula citada, a proposta do livro aprofundou as características do gênero notícia, e desenvolveu algumas competências pertinentes a EAs presentes nos *Parâmetros*. Como exemplo, podemos destacar a 5ª questão, da página 200 do livro didático (excerto 03) - que se trata de uma parte da atividade desenvolvida ao final da aula 02 da colaboradora Elisabete. A atividade dispõe-se a refletir sobre os recursos linguísticos, como uso de pontuação e tipos de discursos, utilizados na elaboração de uma notícia, precedida de entrevista.

⁹² O livro utilizado pela colaboradora intitula-se “Português: linguagens – 2º ano” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013).

5. Para ampliar o enfoque sobre o fato relatado, os jornalistas costumam entrevistar pessoas envolvidas com ele. Depois, ao redigir a notícia, é comum citarem o discurso de algumas pessoas. Na notícia em estudo:
- a) Identifique uma dessas citações e dê o nome da pessoa citada.
 - b) Como o leitor pode identificar esses discursos?
 - c) Que tipo de discurso foi empregado nos textos citados: o discurso direto ou o indireto?
 - d) Qual é o papel do discurso citado nas notícias e nos textos jornalísticos em geral?

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p.200)

Essa questão resgata as orientações da EA91, do eixo de leitura, que assevera o reconhecimento de “mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência de relato”, tendo como orientação vertical a EA39, do eixo de análise linguística, que relaciona esses mecanismos de textualização com uso adequado de sinais de pontuação, por exemplo, “as aspas como um recurso de citação do discurso reportado no texto de relato” (PERNAMBUCO, 2012, p. 84).

Além da preocupação com uso do livro didático, as necessidades particulares de cada turma aparecem como um elemento que relativiza essa apropriação. Para uma das colaboradoras, o nível de conhecimento linguístico dos alunos influencia na abordagem adotada para os conteúdos de análise linguística, pois ao questionarmos sobre a influência do aluno nas suas aulas, ela responde da seguinte forma:

P: Então, o próprio aluno influencia nessa forma de levar essa/
 G: prática, na forma de conduzir a aula.
 Então, assim, o planejamento é feito, mesmo que não seja escrito no papel, mas ele é feito com base/ não generalizando a turma/ mas é::é::é nas necessidades da turma. Se em uma turma há a necessidade de focar mais na linguagem formal, então a gente vai dentro buscar um pouco mais da gramática, puxar mais, até porque eles têm uma uma é::é uma base/a maioria deles chega com uma base é::é::é alguém do que se espera. Aí, a gente tem que puxar um pouquinho pra (= para) que ele compreenda um pouquinho da linguagem formal. (E02 - anexo 07)

Compreendemos que essa *linguagem formal*, citada pela colaboradora, parece estar deslocada do texto, recebendo um tratamento horizontal. Já que, para ela, o aluno que tem um conhecimento mais aprofundado da língua, permite essa abordagem que *busca um pouco mais da gramática*. Inferimos, portanto, que o tratamento vertical da análise linguística parece ser dado às turmas menos amadurecidas em termos de norma padrão, o que caracteriza um jogo de negociação da colaboradora, mediante a diagnose das turmas.

Durante a aula 03 (A03 - anexo 10) da colaboradora Elisabete, ela introduz o assunto através de frases desvinculadas do texto, como será mostrado na próxima categoria. Porém, a dúvida de um aluno alinhou a sua postura em sala de aula ao contexto de ensino de análise linguística. Ao perceber as várias possibilidades de concordar o verbo em uma mesma oração, o aluno questiona sobre qual das formas deve ser priorizada para contemplar a polidez de uma produção escrita, em uma prova de vestibular, conforme o excerto abaixo:

A: Quando se emprega esse tipo de frase, não essa frase, mas esse tipo de frase, numa (=numa) prova oficial, numa (=numa) redação, em algum ENEM, em uma faculdade/pra (=para) gente, a senhora recomendaria a utilização de qual? Porque a gente sabe que os dois são corretos, mas só que num (=em um) contexto geral de uma redação, por acaso, pode mudar alguma coisa. Porque se a gente vai e usa plural, plural, plural, plural e vai em uma frase usa o singular. Aí, eles vão dizer “ele vinha num segmento, aí no final ele usou outro”.

E: Ah! Você está se referindo ao que nós chamamos de quebra da uniformidade pessoal. Você começa todo o seu texto (+) utilizando todos os verbos em terceira pessoal. E, de repente, você usa um na segunda, então aí você realmente comete um erro.

A: Há perda de ponto?

E: Há perdas de pontos? Há! Agora, neste caso aqui, como a gramática convencionou como certa, ambas as respostas são aceitas. Agora/ vamos dizer/ a sempre certa, ontem e hoje, esta ((indicando o uso de “obteve”)). Hoje, todas as duas estão certas. ((...)) Hoje a gente manda seguir o que a gramática convencionou. (A03 - anexo 10)

A mudança de postura, a partir do questionamento do aluno levou a colaboradora a interagir com a turma a partir da EA 8 do eixo de análise linguística vertical ao eixo de escrita. A orientação diz respeito ao emprego “de regras de concordância verbal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos” (PERNAMBUCO, 2012, p. 113).

Sendo assim, é possível perceber no plano do discurso e da prática que as colaboradoras, utilizam como paradigma de negociação das orientações curriculares de Pernambuco o livro didático, à medida que ele se coaduna com as orientações do documento

norteador ou mesmo condiciona a escolha desse material pelo que mais se aproxima dessas orientações. Além disso, representam também condições de negociação no processo de apropriação do ensino de análise linguística às necessidades dos alunos, detectadas através de diagnoses ou a partir de dúvidas corriqueiras que podem alterar o plano de aula.

Rejeitando a análise linguística: uma ação inconsciente

Foi essencial para presumirmos os encaminhamentos dados como interpretação e apropriação das políticas linguísticas referentes ao ensino de análise linguística, observarmos o discurso e as práticas das nossas colaboradoras, concatenados com o ciclo de políticas linguísticas do Estado. Pois, relacionando algumas aulas observadas ao discurso sobre análise linguística decorrente das entrevistas, foi possível observar que há um conflito na compreensão desse conceito, o que resulta em um processo de negação, mesmo que inconsciente, das orientações dos *Parâmetros*.

Sabendo que o desenvolvimento teórico do conceito de análise linguística perpassou vários vieses teóricos⁹³, o que ainda gera equívocos, percebemos duas compreensões distintas ao questionarmos às colaboradoras sobre a diferença entre ensino de gramática e ensino de análise linguística. Elisabete, ao ser questionada sobre essa diferença, expressa a seguinte opinião:

Quando eu estudei, a gente tinha a gramática pura (+) Precisávamos saber corretamente todas as regras e aplicá-las secamente nos exercícios. Quando a gente fez a Universidade/quando eu fiz Letras, isso mudou um pouco, porque também o campo da educação no Brasil não tinha ainda se aberto tanto. Agora, quando eu fiz a especialização eu vi que a análise linguística/você tem que trazer aquele conteúdo gramatical para o contexto o mais próximo do aluno, pra (= para) que ele entenda que aquilo que o livro traz enquanto normal, ele já vive em sua vida diária, ele só precisa aprimorar. (E01 - anexo 06)

Considerando esse discurso da colaboradora, poderíamos pressupor que as atividades por ela desempenhadas em sala de aula estariam de acordo com a noção de ensino de análise linguística contextualizada. Não negamos que isso ocorra em suas aulas, no entanto, na A03, já citada, a professora propõe que os alunos expliquem as regras de concordância verbal a partir de vinte e seis frases pré-estabelecidas e sorteada por ela entre duplas de alunos. A

⁹³ Essa discussão teórica é abordada no capítulo 4.

colaboradora solicitou que eles analisassem a relação de concordância estabelecida na frase sorteada e se haviam outras possibilidades para aquela construção frasal, conforme podemos observar no excerto 04.

E: Me diga aí como foi a letra “a”. ((uma aluna lê para a professora)) “A maioria dos alunos _____ os resultados”. Qual era o verbo?

A: Obter

E: Obter! Veja, na concordância verbal a gente vai se preocupar com o tempo do verbo? Não! A única coisa que a gente se preocupa com o tempo é se na frase você tiver alguma indicação de que o verbo deve estar no presente, no passado e no futuro. E essa indicação vem através de quê, professora? Através dos marcadores de tempo, que geralmente são os advérbios ou as locuções adverbiais de tempo. Temos na letra “a” alguma palavra que obrigue este verbo a ficar no presente, passado ou futuro? ((ruído dos alunos. Chega um aluno atrasado)) Tem alguma palavra na frase que determine esse tempo para o verbo? Que diga que a resposta só possa ser no presente, no passado ou no futuro? Não! Então o tempo que você escolher, ele vai estar certo. Ok! Tainá, na sua cabeça como você colocaria este verbo aqui dentro?

A: Obteve

E: Obteve! ((ruído dos alunos)). O que Tainá tem que observar pra (= para) saber se realmente a resposta dela está correta. Quem? O sujeito! E quem é o sujeito desse verbo? Como é que eu acho o sujeito do verbo? Fazendo a pergunta ao verbo. E onde é feita essa pergunta? Antes do verbo. Qual é a pergunta? Quem! Quem obteve bons resultados? A maioria dos alunos (...). (A03 - anexo 10)

A resolução da proposta é feita através de um processo de interação dos alunos com as frases sorteadas e com a professora. À medida que eles leem a frase deslocada do texto, a professora os auxilia na construção de sentido acerca das regras de concordância. Pelas inúmeras regras existentes e pela complexidade do conteúdo, dado sua extensão, ela parece acreditar que esta é a melhor forma de abordá-lo. Além disso, a colaboradora considerou os conhecimentos prévios dos alunos na escolha desse formato de aula, pois, em um momento anterior ao da resolução das questões, ela introduziu o conteúdo rememorando que a turma já havia estudado no ano anterior: [...] *Que aspectos eles precisam para estabelecer a concordância?/Somente pra gente ver do ano passado/na concordância nominal era o nome e seus acompanhantes, e a gente tem que observar o gênero e o número* (A03 - anexo 10).

Portanto, essa retomada de conteúdo pode ser mais um dos fatores determinantes na forma como a política linguística dos *Parâmetros* é implementada pelos professores. Nesse caso, fica indeterminada a primeira abordagem da colaboradora, que pode ou não ter trabalhado o conteúdo de forma vertical. Seguindo os pressupostos do documento norteador, a

abordagem da colaboradora deveria ter partido do eixo de escrita, por exemplo, sendo conduzida a partir da EA 7, do eixo de análise linguística, que estabelece o reconhecimento das “relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração, refletindo sobre o funcionamento sintático da língua” (PERNAMBUCO, 2012, p. 113), mas vinculado a um contexto de uso (gênero textual).

O segundo momento que percebemos uma rejeição das orientações curriculares também envolve uma retomada de conteúdo. Isso é possível perceber, logo na introdução da aula, quando a colaboradora Gisele afirma que [...] *nós vamos revisar um assunto que vocês já viram na oitava, no primeiro ano, vocês já/ na sétima série/ vocês já viram esse conteúdo. Só que nós vamos relacioná-lo a outra ideia, a ideia de semântica.* (A02 – anexo 16). A colaboradora está se referindo às orações coordenadas. O conteúdo trabalhado nesta aula é apresentado – ou reapresentado, já que se trata de uma revisão – de forma horizontal e foca na caracterização dos tipos de oração coordenada, conforme o exemplo abaixo:

G: Então, eu trouxe isso aqui para simplificar aquilo que vocês já têm, que é a teoria. Mas agora eu quero que vocês coloquem em prática no exercício. Então, eu trouxe essa sigla aqui pra (= para) vocês AdAdAlConEx. O que seria esta sigla?

A: Não sei!

G: Elas são representantes dos tipos de orações coordenadas. Alguém se arrisca aí a dizer quais são?

A: Aditiva.

G: Aditiva.

A: Adversativa.

G: Adversativa.

A: Explicativa

G: Explicativa. ((ruído dos alunos)) Como? Conclusiva! Al é al/

A: Alternativa.

G: Alternativa. Pronto! Olha como é fácil. Aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa. Cada uma com suas funções conforme o nome já vai dizendo. Não é? A aditiva tem a função de adicionar, né? A adversativa, como a próprio nome já diz/ bom dia, Amanda! Bom dia, Brenda! Bom dia, Mayara ((alunos chegam atrasados)). Retomando/ a adversativa dá ideia de adversidade, ou seja, é uma luta e uma frase vai lutar com a outra, com a ideia da outra, porque elas são adversárias. Então, adversativa. As alternativas/ muito simples/ ou um ou outro/ você vai/ são aquelas que lhe dão opção de escolha. Alter, alter já quer dizer ou um ou outro, por isso que eu não posso dizer, por exemplo/ Yasmin!/ por isso que eu não posso dizer outra alternativa, porque alter já significa outro, então eu só tenho uma, duas, três, quatro, cinco alternativas, que são cinco outras opções, porque alter

já é outro. Outras coisas que a gente pega aí como redundância, só pra gente lembrar o que é redundante. No comecinho da aula a gente falou sobre ambiguidade, né (= não é), de certas palavras e agora a gente vai ver a questão da redundância, que é justamente a mesma coisa de dizer uma palavra/ essa semana, essa semana não, faz mais ou menos um mês, uma personagem da novela das seis disse assim: “nós temos que encarar de frente”. Minha gente! Não dá pra (= para) “encarar de costa”, né (= não é)? ((risos)) Você só encara de frente! Entre outros/ “elo de ligação”, o elo já serve para ligar ((aluno fala))/ É o quê, Gabriel?

A: “Acabamento final”

G: “Acabamento final”. Se já está acabando é o final, né (= não é?) Não pode ser “começar do começo”, “dupla de dois”

A: Professora, pode ser dupla de três?

G: É::é/ de três já é (2,0) inverossímil, já não tem sentido isso. Então, falamos da redundância, agora, o que acontece é o seguinte, nas frases alternativas vocês vão escolher uma ou outra oração, né? “Ou você faz a tarefa ou apanha”. “Ou você faz a tarefa ou não passa”. As conclusivas são fechamento de ideias. (...) (A02 - anexo 16)

Vale ressaltar que essa proposta de aula pode estar relacionada com a compreensão que a colaboradora tem sobre ensino de gramática e ensino de análise linguística, visto que, durante a entrevista fica subentendida uma dúvida quanto os pressupostos dos dois vieses. Mesmo que a colaboradora ainda cite a contextualização da gramática, isso é possível perceber no excerto 04.

P: E gramática e o eixo de análise linguística/ o que seria esse eixo de análise linguística?

G: Seria justamente usar a gramática para mostrar dentro de determinados textos é::é::é usar a gramática para mostrar a adequação é::é para usar, por exemplo, conectores entre parágrafos, mostrar que existe uma questão de coesão e coerência entre os parágrafos, que você pensa uma coisa e escreve de outra forma, sem usar os conectores corretamente (3,0) é::é sua ideia se perde. A nível de análise linguística, eu sei que *esse estudo ele ainda é muito superficial*, porque até o nosso suporte não é apropriado. O nosso livro didático ele não nos traz tantas questões que trabalhem a gramática e a linguagem/ faça essa associação, né (= não é)?! Mas em algumas questões, até mesmo em provas externas, **como o SAEPE, a gente percebe que há::a essa intenção de haver a relação entre o::o eixo linguístico e a gramática, porém, muitas vezes, essa relação não é feita de maneira completa, dá-se o texto e é::é, como eu posso dizer, retira-se um elemento do texto para dizer qual a ideia que ele dá.** (E02 – anexo 07, grifos do autor)

Duas outras questões que daqui podem se destacar é que a rejeição pelo ensino vertical da análise linguística ocorra em virtude da falta de propostas didáticas ou por entenderem que a própria avaliação do Estado (SAEPE) é falha. Esta última fica evidente no discurso da

colaboradora Gisele, destacado acima, ao relatar que há a intenção da avaliação em concatenar com as orientações oficiais, mas nem sempre isso ocorre, possibilitando compreensões equivocadas das políticas linguísticas oficiais.

Já sobre a primeira questão, as colaboradoras recorrem ao ensino de gramática horizontalmente por encontrarem dificuldades de didatizar o conteúdo, de forma situada no texto. Indícios dessa subcategoria puderam ser notados na formação continuada. Ao iniciar o momento com os professores, eles pareciam indiferentes, havendo mudança de interesse ao ser proposta uma atividade (anexo 05) utilizando o gênero artigo de opinião, que orientava a elaboração de questões a partir dos descritores do SAEPE.

Também é possível perceber essa necessidade de didatizar as orientações durante a entrevista com a colaboradora Gisele que lembrou da participação na elaboração do documento e que [...] *já veio um molde que a gente aperfeiçoou ou adequou às séries, né (= não é)? E que, muitas vezes, a gente tenta aplicar, mas você sabe que a teoria é uma e a prática é outra* (E02 - anexo 07). Os *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco* estruturam os eixos de ensino; sugerem os conteúdos; indicam as séries que eles devem ser abordados, sistematizados e consolidados; mas, não sugerem planos de aula, sequências didáticas etc. O que pode ter ocasionado, também, o discurso da colaboradora ao afirmar que [...] *a nível de análise linguística, eu sei que esse estudo ele ainda é muito superficial* (E02 – anexo 07).

Esse ponto de vista é introduzido através da formação continuada que pudemos observar, e reforçado pelo discurso das colaboradoras. Contudo, não representa um posicionamento que defendemos como ideal para a apropriação de uma normatização. Visto que, o ensino democrático e contextualizado é de caráter essencial para educação básica. Considerar as características individuais e coletivas das escolas e, principalmente, da sala de aula, é um pressuposto indispensável para as práticas pedagógicas que respeitam o aluno, no que diz respeito aos seus pontos fortes e suas limitações, sem deixar de trabalhar com as competências básicas para o seu aprendizado.

Quadro-síntese

No sentido de sistematizar o paradigma que defendemos sobre a implementação de uma política linguística educacional, elaboramos uma tabela síntese. Podemos perceber, através das subcategorias da interpretação e da apropriação do eixo de análise linguística, que

a agência dos profissionais que lidam diretamente com a sala de aula é substancial para que a política linguística seja implementada. Principalmente por constatarmos que essa implementação é movida por vários fatores que elegem o professor um legitimador, um negociador ou um opositor das políticas linguísticas. Ainda assim, ele é considerado agente do processo, pois essas manobras em atividade é que dão vida à política declarada.

Portanto, torna-se dever do Estado, como proponente do documento que orienta a educação básica de Pernambuco, além de regimentar as políticas linguísticas, manter um canal aberto com os professores e os demais profissionais da linha de frente da educação, garantindo assim a manutenção e/ou fortalecimento da política linguística, e o entusiasmo dos profissionais para dar continuidade aos trabalhos dentro da política proposta.

Seguindo a organização didática do capítulo, estruturamos o quadro-síntese abaixo, indicando as categorias de apropriação, negociação e rejeição, e seus respectivos encaminhamentos.

Quadro 05: Quadro-síntese da interpretação e apropriação

Parâmetros Curriculares para a educação básica de Pernambuco de Língua Portuguesa Interpretação e Apropriação Eixo de análise linguística		
Seguem	Negociam	Rejeitam
☞ Elaboração de avaliações; ☞ Obtenção de resultados e me ☞ Pressão de outros sujeitos.	☞ Necessidade dos alunos; ☞ Influência do livro didático.	☞ Falta de compreensão das orientações; ☞ Falta de propostas didáticas; ☞ Falha na elaboração do SAE ☞ Retomada de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

7 CONCLUSÃO

A presente pesquisa utilizou-se dos pressupostos multidimensionais da terceira fase do campo da Política e Planejamento Linguístico, em específico a noção de política linguística como um processo, considerando as etapas de interpretação e apropriação, a partir da discussão teórica introduzida por Johnson (2013) acerca das múltiplas camadas de implementação de uma política linguística. A escolha por esse aporte teórico valeu-se das contribuições trazidas pelo autor para as pesquisas que englobam os espaços educacionais e seus sujeitos como implementadores de políticas linguísticas oficiais, ou seja, como agentes desse processo.

Tomando como base pesquisas que exploraram questões envolvendo a agência do professor em situações de bilinguismo e multilinguismo, propusemos com este estudo inaugurar uma reflexão acerca do posicionamento desse profissional, que está diretamente ligado à sala de aula, em situações de monolinguismo. Para tanto, relacionamos a discussão teórica ao cenário da educação do Estado de Pernambuco, que há anos vem projetando políticas educacionais, dado seu interesse em sistematizar o ensino, regimentando uma educação em unidade com as dezesseis gerências que administram a educação do Estado.

Para essa pesquisa, delimitamos como objeto os *Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco*, de Língua Portuguesa, visto que os professores participaram do seu processo de implementação, atuando desde a dimensão da elaboração até a sua interpretação e apropriação. Ademais, o documento organiza uma discussão sobre o ensino de análise linguística vertical aos outros eixos de ensino, e inspira a elaboração de outros documentos e ações de fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa, baseados na orientação desse ensino vertical.

Dessa forma, foi necessário traçarmos um ciclo de políticas linguísticas educacionais, partindo da implementação da Base Curricular Comum do Estado, de 2008, até as ações mais recentes de ranqueamento das escolas e bonificação dos professores (BDE). Isso tudo para compreendermos o projeto de verticalidade do eixo de análise linguística, proposto pelos *Parâmetros Curriculares para Educação Básica*, de Língua Portuguesa, documento ao qual julgamos ser a principal política linguística educacional do Estado.

Para chegarmos ao conceito de *ciclo de políticas linguísticas como um conjunto de forças, materializadas de forma explícita ou implícita, que têm como objetivo manter, fortalecer ou modificar uma dada política linguística*, foi preciso explorar os documentos

precedentes (BCC e OTMs) dos *Parâmetros* - que ensaiavam a verticalidade do eixo - discutir as etapas de elaboração desse documento e o conceito de análise linguística que se consolidava nele, e descrever as ações de fortalecimento (SAEPE, SIEPE, provas diagnósticas) que surgiram em consequência da sua implementação.

A discussão acerca do ciclo de políticas linguísticas é uma das contribuições teóricas dessa pesquisa, pois a partir dessa noção conseguimos explicar o processo de interpretação e apropriação dos professores dessa política linguística, bem como sistematizamos as ações desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco, permitindo-nos perceber o papel fundamental das diversas dimensões de uma política linguística, ao revelar o poder das crenças e das práticas dos professores que corroboram com o seu funcionamento.

Essa organização didática dos documentos e ações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Estado possibilitou a percepção da manifestação de fatores externos, como a formação inicial do professor, as prescrições individuais e do coletivo de trabalho, o uso de materiais didáticos etc., que atravessam as práticas em sala de aula, interferindo na implementação das políticas linguísticas. Essa organização também permitiu a realização do nosso objetivo central que é investigar o processo de interpretação e apropriação, por professores do Estado de Pernambuco, do eixo de análise linguística, proposto como eixo vertical dos *Parâmetros de Língua Portuguesa do Estado*.

Os dados do *corpora*, coletados mediante observação de aula e formação continuada, entrevista semiestruturada, diário de campo e análise de material didático; aliados aos fatores externos, subsidiaram a nossa pesquisa, sinalizando a interpretação e apropriação dada por nossas colaboradoras à política linguística educacional dos *Parâmetros*. Essas escolhas metodológicas caracterizaram o estudo como qualitativo-interpretativista, de caráter descritivo, e permitiu que pudéssemos nos ajustar às tradições do campo, através dos pressupostos da etnografia da política linguística.

A diversidade dos dados e a sua triangulação permitiu, por sua vez, que percebêssemos a ocorrência de três categorias de interpretação e apropriação das orientações sobre o ensino de análise linguística: a aceitação, a negociação e/ou a rejeição; permitindo-nos compreender que uma não anula a outra, e que as colaboradoras podem transitar entre elas, dependendo das suas escolhas individuais e dos fatores externos importantes para a atuação em sala de aula.

Sobre a aceitação da política linguística, atestou-se através da observação das aulas e/ou da elaboração de atividades pedagógicas pelas colaboradoras a coerência com as orientações dos *Parâmetros* sobre o ensino vertical de análise linguística. Além da referência

direta do documento, foi possível perceber que essa legitimação ocorreu por intermédio de outras políticas linguísticas educacionais - como o SAEPE, IDEPE e BDE -, que se apropriam da normatização dos *Parâmetros* e permitem que os professores explorem a relação vertical da análise linguística.

No âmbito da negociação, observou-se que a apropriação do eixo vertical acontecia concatenado com outros elementos, como o livro didático, funcionando como subsídio para o planejamento dos conteúdos sugeridos pelos *Parâmetros*. A proposta de ensino oficial é muito ampla e sugere as etapas de abordagem, sistematização e consolidação das EAs. Mesmo assim, ainda é um desafio para o professor da educação básica do Estado de Pernambuco implementar plenamente todos os conteúdos do documento. Isso recai nas necessidades de cada turma, que representa outro fator decisivo nas escolhas dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A respeito da rejeição das orientações, observou-se que isso ocorre quando as práticas em sala de aula são desvinculadas do que propõe os *Parâmetros* de forma inconsciente. Em nenhum momento, nossas colaboradoras demonstraram resistência ou, diretamente, se opuseram às orientações curriculares. A falta de compreensão do ensino de análise linguística – semântica e didaticamente –, aliada à falta de propostas pedagógicas para sua implementação foram fatores que contribuíram para o ensino horizontal da análise linguística pelas colaboradoras.

Ao analisarmos o processo de interpretação e apropriação das políticas linguísticas oficiais, pudemos observar que os professores procuram estabelecer uma relação de concordância com essa política, mas são surpreendidos pelos fatores externos que mudam o curso da implementação da política linguística. Nesse caso, não é uma questão de se opor, mas de se adaptar às necessidades da sala de aula.

Diante do exposto, a presente pesquisa revela o papel substancial do professor como implementador da política linguística educacional dos *Parâmetros*, ora aceitando, ora negociando, ora rejeitando as premissas do documento. Perceber esse movimento na implementação de uma política linguística é fundamental para assegurar as discussões mais atuais sobre a autoridade dessas políticas, pois, por muito tempo, os sujeitos das camadas mais internas (professores e alunos, por exemplo) eram considerados aquém do processo.

Demos ênfase à agência dos professores e, ao mesmo tempo, observamos outros sujeitos que contribuem essencialmente para o funcionamento da política linguística educacional, mas que não haveria espaço para discorrer sobre eles nesse estudo. Por isso, a

título de sugestão de futuras pesquisas propomos a investigação do papel dos alunos e da administração escolar na implementação ou mesmo no *status* de uma política linguística, visto que o pouco que aparece deste último sujeito na nossa pesquisa, por exemplo, já representa o seu potencial no processo, principalmente relacionado à política de testes.

Portanto, pesquisas como esta contribuem no sentido de consolidar discussões teóricas e de permitir a reflexão da prática. Para o contexto do Estado de Pernambuco, o resultado desse estudo, além de colocar em evidência a política linguística oficial, sugere uma abertura de diálogo entre a gestão e seus implementadores diretos, ou seja, entre a Secretaria de Educação e os professores, no sentido de garantir assim a manutenção e/ou fortalecimento da política linguística, e o entusiasmo dos profissionais, dando continuidade aos trabalhos dentro da política proposta.

REFERÊNCIAS

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOUX, E. Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In.: ARNOUX, E; NOTHSTEIN, S. *Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

ARNOUX, E. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *En Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: I.S.P. “Joaquín V. González”, 2000.

BAKER, C. Psycho-Sociological Analysis in Language Policy. In.: RICENTO, T. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A.. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARDOSO, R. *Interacionismo Sociodiscursivo: uma análise dos PCNs e da proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade De Franca: São Paulo, 2012.

CARTWRIGHT, D. Geolinguistic Analysis in Language Policy. In.: RICENTO, T. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

CERQUEIRA, M. A. S. *O ensino da produção escrita de acordo com os PCNEM de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade De Taubaté: São Paulo, 2011.

COOPER, R. *Language planning and social change*. Cambrigde: Nova Yorque, 1989.

CREESE, A. *Two-teacher classrooms, personalized learning and inclusion paradigm in the United Kingdom: What's in it for learners of EAL?* In.: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010

DOURADO, M. R. S. *Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD*. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, p. 121-148, 2008.

FACCO, E. R. *O ensino de língua portuguesa no ensino médio após PCNEM: propostas e práticas*. Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2011.

FISHMAN, J. A. Language Planning and Language Planning Research: the State of the Art.. In_____ FISHMAN, Joshua A. *Advances in Language Planning*. The Hague, Netherlands, 1974.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HORNBERGER, N.H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In.: RICENTO, T. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

HORNBERGER, N.H; JOHNSON, D. C. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, n.41, p.509–532, 2007.

JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. *Language Policy*, n.8, p. 139-159, 2009.

_____. *Language policy*. New York: Palgrave Macmilliam, 2013.

JOHNSON, D.C.; FREEMAN, R. Appropriating language policy on the local level. In.: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

JOHNSON, D. C; JOHNSON, E. Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*. Vol.14, n.3, p. 221-243, 2015.

JOHNSON, D.C; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language policy and planning: Situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, p. 7–21, 2013.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF Jr., R. B. *Language Planning: from practice to theory*. Clevedon, USA: Multilingual Matters, 1997.

LIDDICOAT, A.J. *Language-in-education Policies: The Discursive Construction of Intercultural Relations* Bristol: UK, 2013. *Relations* Bristol, UK: Multilingual Matters.

MARCUSCHI, L. A.. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and Language Policy*. NY: Routledge, 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

MOITA LOPES, L. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R.; ROCA, Pl. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011.

PEASE-ALVAREZ, L. (org.). Working within the system: teachers of English learners negotiating a literacy instruction mandate. *Language Policy*. Volume 9, n. 4, pp 313-334, 2010.

PÉREZ-MILANS, M. *Language education policy in late modernity: (socio) linguistic ethnographies in the European Union*. *Language Policy*, vol.14, n.02, p.99-107, 2015.

PERNAMBUCO. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa*. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2008.

PERNAMBUCO. *Orientações Teórico-metodológicas: Língua Portuguesa. Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2011.

PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio: Língua Portuguesa*. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2012.

PERNAMBUCO. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco: *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*. Disponível em < <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/PE-SAEPE-2014-RP-LP-3EM-WEB.pdf>> Acesso em 16 de outubro de 2015. 3ª série do Ensino Médio. 2014.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning, 2000.

_____. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

RICENTO, T; HORNBERGER, N.H.. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, n.30, p. 401– 427, 1996.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguistic Culture. In.: RICENTO, T. *Aintroduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

SHOHAMY, E. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge: London, 2006.

SILVA, E, R. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Campinas, 2011. 194 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

SPOLSKY, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

_____. *Towards a theory of language management*. In: _____. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

THROOP, R. Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice, *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 22, n. 2, pp. 45-65, 2007.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy. In.: RICENTO, T. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

VALDIVIEZO, L.A. “*Angles make things difficult*”: teachers’ interpretations of language policy and Quechua revitalization in Peru”. In.: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

WILEY, T. G. The Lessons of Historical Investigation: Implications for the Study of Language Policy and Planning. In.: RICENTO, T. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

ZACHARIA, Z. *(Re)constructing language policy in a Shi’i school in Lebanon*. In.: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. *Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil*. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. UNICAMP: São Paulo, 2009.

2. Fontes

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Capas de livro didático. Disponível em <https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT> Acesso em 16 de outubro de 2015.

JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillian, 2013.

PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio: Língua Portuguesa*. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2012.

SHOHAMY, E. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. Routledge: New York, 2006

PERNAMBUCO. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa*. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2008.

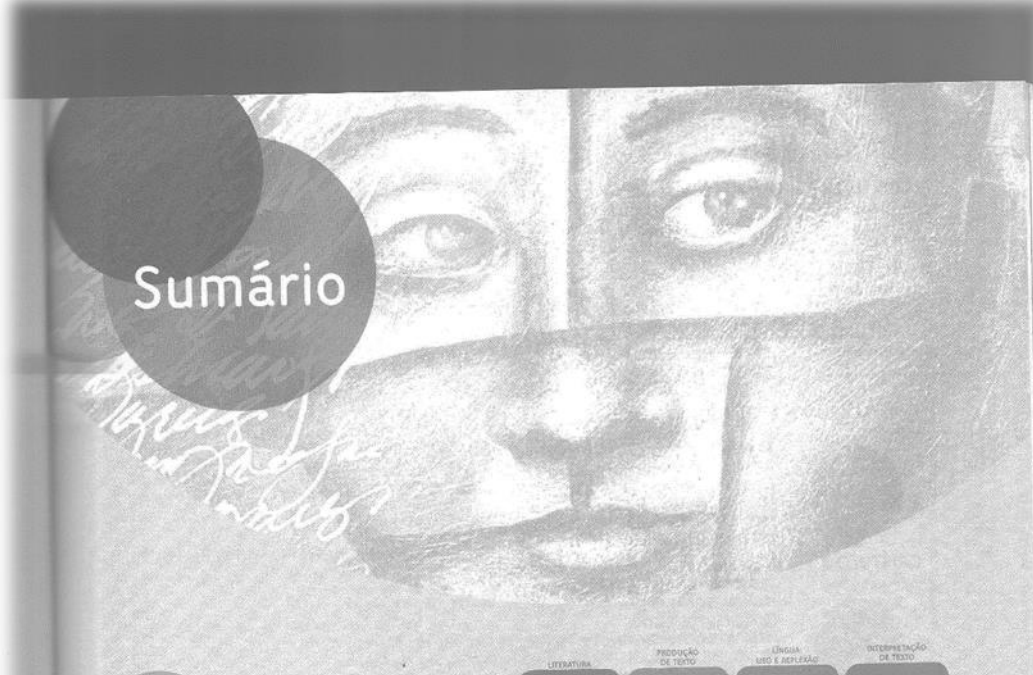
PERNAMBUCO. *Orientações Teórico-metodológicas: Língua Portuguesa. Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2011.

PERNAMBUCO. Matriz de Referência do SAEPE. Disponível em <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matrizes/matriz-de-referencia/> Acesso em 16 de outubro de 2015.

ANEXOS

ANEXO 01: Sumário do Livro Didático – Colaboradora Elisabete	109
ANEXO 2: Livro didático – Colaboradora Gisele	114
ANEXO 03: Prova diagnóstica.....	121
ANEXO 4: Prova de recuperação de unidade letiva	124
ANEXO 05: Formação Continuada – 30/04/2015	127
ANEXO 06: Entrevista 01 – Colaboradora Elisabete	135
ANEXO 07: Entrevista 02 – Colaboradora Gisele.....	140
ANEXO 08: Aula 01 (A01) – 29/04/2015 – Colaboradora Elisabete	145
ANEXO 09: Aula 02 (A02) – 15/05/2015 – Colaboradora Elisabete	149
ANEXO 10: Aula 03 (A03) – 20/05/2015 - Colaboradora Elisabete.....	151
ANEXO 11: Aula 04 (A04) – 03/06/2015 - Colaboradora Elisabete.....	158
ANEXO 12: Aula 05 (A05) – 09/06/2015 – Colaboradora Elisabete	163
ANEXO 13: Aula 06 (A06) – 03/07/2016 – Colaboaradora Elisabete	167
ANEXO 14 Aula 07 (A07) – 08/07/2016 – Colaboradora Elisabete	168
ANEXO 15: Aula 01 (A01) – 15/05/2015 - Colaboradora Gisele	169
ANEXO 16: Aula 02 (A02) – 20/05/2015 - Colaboradora Gisele	171
ANEXO 17: Aula 03 (A03) – 03/06/2015 - Colaboradora Gisele	174
ANEXO 18: Aula 04 (A04) – 09/06/2015 - Colaboradora Gisele	175
ANEXO 19: Aula 06 (A06) – 11/06/2015 - Colaboradora Gisele	185
ANEXO 20: Aula 07 (A07) – 08/07/2015 – Colaboradora Gisele	186
ANEXO 21 Diário de campo – Colaboradora Elisabete	187
ANEXO 22 Diário de campo – Colaboradora Gisele	193

ANEXO 01: Sumário do Livro Didático – Colaboradora Elisabete



Sumário		LITERATURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
UNIDADE 1	HISTÓRIA SOCIAL DO ROMANTISMO. A POESIA	10			
	A IMAGEM EM FOCO: <i>A jangada da Medusa</i> , de Théodore Géricault	12			
CAPÍTULO 1	A linguagem do Romantismo	14			
LITERATURA	LEITURA: "Canção do exílio", de Gonçalves Dias	15			
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	18			
CAPÍTULO 2	O cartaz e o anúncio publicitário	22			
PRODUÇÃO DE TEXTO	O CARTAZ	22			
	TRABALHANDO O GÊNERO	22			
	PRODUZINDO O CARTAZ	23			
	O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	24			
	TRABALHANDO O GÊNERO	24			
	PRODUZINDO O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	26			
CAPÍTULO 3	O substantivo	27			
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	FLEXÃO DO SUBSTANTIVO	31			
	O SUBSTANTIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	34			
	SEMÂNTICA E DISCURSO	35			
CAPÍTULO 4	O Romantismo em Portugal	36			
LITERATURA	A PRIMEIRA GERAÇÃO ROMÂNTICA	37			
	LEITURA: poema de Almeida Garrett	38			
	A SEGUNDA GERAÇÃO ROMÂNTICA	41			
CAPÍTULO 5	O adjetivo	43			
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	FLEXÃO DO ADJETIVO	46			
	O ADJETIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	50			
	SEMÂNTICA E DISCURSO	51			
CAPÍTULO 6	O Romantismo no Brasil: primeira geração	52			
LITERATURA	AS GERAÇÕES DO ROMANTISMO	53			
	GONÇALVES DIAS: UM PROJETO DE CULTURA BRASILEIRA	53			
	LEITURA: fragmento de "Juca-Pirama", de Gonçalves Dias	55			

CAPÍTULO 7 – O texto de campanha comunitária	57
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	57
PRODUZINDO O TEXTO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA	59
ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO: TIPOS DE DISCURSO	60
CAPÍTULO 8 – O artigo e o numeral	64
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
O ARTIGO E O NUMERAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	67
SEMÂNTICA E DISCURSO	68
CAPÍTULO 9 – O conto	70
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	70
PRODUZINDO O CONTO	77
ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: OS ELEMENTOS DA NARRATIVA: O ENREDO, O TEMPO E O ESPAÇO	78
CAPÍTULO 10 – O Ultrarromantismo	84
LITERATURA	
O MEDO DE AMAR	85
ÁLVARES DE AZEVEDO: A ANTÍTESE PERSONIFICADA	86
LEITURA: "Ideias íntimas", de Álvares de Azevedo	87
CASIMIRO DE ABREU: A POESIA BEM-COMPORTADA	90
LEITURA: "Segredos", de Casimiro de Abreu	91
FAGUNDES VARELA: UMA POESIA EM TRANSIÇÃO	92
LEITURA: "Cântico do calvário", de Fagundes Varela	92
CAPÍTULO 11 – O pronome	94
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
PRONOMES PESSOAIS	96
PRONOMES DE TRATAMENTO	100
PRONOMES POSSESSIVOS	101
PRONOMES DEMONSTRATIVOS	102
PRONOMES INDEFINIDOS	106
PRONOMES INTERROGATIVOS	107
PRONOMES RELATIVOS	108
O PRONOME NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	110
SEMÂNTICA E DISCURSO	111
CAPÍTULO 12 – O Condoreirismo	112
LITERATURA	
CASTRO ALVES: A LINGUAGEM DA PAIXÃO	113
LEITURA: fragmento de "O navio negreiro", de Castro Álvés	115
SOUSÂNDRADE: PRECURSOR DA MODERNIDADE	116
CAPÍTULO 13 – Justificação e conclusão	117
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	119
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	120
VIVÊNCIAS	
PROJETO: CAMPANHA: SOLIDARIEDADE EM CARTAZ	124

UNIDADE

2

O ROMANTISMO. A PROSA

126

CAPÍTULO 1 – O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista	128
LITERATURA	
O ROMANCE BRASILEIRO E A BUSCA DO NACIONAL	129
O ROMANCE INDIANISTA	129
JOSÉ DE ALENCAR E O ROMANCE INDIANISTA	130
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A POESIA AFRICANA CONTEMPORÂNEA E A PROSA ROMÂNTICA BRASILEIRA	131
CAPÍTULO 2 – O verbo	134
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
LOCUÇÃO VERBAL	136
FLEXÃO DOS VERBOS	136
FORMAS NOMINAIS DO VERBO	140



	CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS	141
	CONJUGAÇÕES	144
	FORMAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS SIMPLES	145
	FORMAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS COMPOSTOS	147
	O VERBO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	149
	SEMÂNTICA E DISCURSO	150
CAPÍTULO 3 – O romance regional		151
LITERATURA	OS ESPAÇOS NACIONAIS	151
	LEITURA: fragmento de <i>Inocência</i> , de Visconde de Taunay	152
CAPÍTULO 4 – A mesa-redonda		155
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	155
	O QUE É UMA MESA-REDONDA?	155
	PRODUZINDO A MESA-REDONDA	156
	ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: O NARRADOR	161
CAPÍTULO 5 – O advérbio		165
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	VALORES SEMÂNTICOS DOS ADVÉRBIOS E DAS LOCUÇÕES ADVERBIAIS	167
	O ADVÉRBIO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	169
	SEMÂNTICA E DISCURSO	172
CAPÍTULO 6 – O romance urbano		173
LITERATURA	A MORENINHA: A PERIPÉCIA SENTIMENTAL	174
	LEITURA: fragmento de <i>A moreninha</i> , de Joaquim Manuel de Macedo	174
	MANUEL ANTÔNIO DE ALMEIDA: A MALANDRAGEM EM CENA	176
	ALENCAR E A CRÍTICA SOCIAL	177
	LEITURA: fragmentos de <i>Memórias de um sargento de milícias</i> , de Manuel Antônio de Almeida, e de <i>Senhora</i> , de José de Alencar	178
CAPÍTULO 7 – Palavras relacionais: a preposição e a conjunção		182
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	A PREPOSIÇÃO	184
	A CONJUNÇÃO	186
	A CONJUNÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	191
	SEMÂNTICA E DISCURSO	192
CAPÍTULO 8 – A prosa gótica		193
LITERATURA	ÁLVARES DE AZEVEDO: A PROSA MARGINAL	194
	LEITURA: fragmento de <i>Noite na taverna</i> , de Álvares de Azevedo	195
CAPÍTULO 9 – A notícia		198
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	198
	PRODUZINDO A NOTÍCIA	200
CAPÍTULO 10 – A interjeição		202
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	CLASSIFICAÇÃO DAS INTERJEIÇÕES	203
	A INTERJEIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	205
	SEMÂNTICA E DISCURSO	206
CAPÍTULO 11 – Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação		207
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	209
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		210
VIVÊNCIAS	PROJETO: SARAU GÓTICO: "OHI MY GOTH!"	214

UNIDADE

3

HISTÓRIA SOCIAL DO REALISMO, DO NATURALISMO E DO PARNASIANISMO

	A IMAGEM EM FOCO: <i>As peneiradoras de trigo</i> , de Gustave Courbet	218
		220
CAPÍTULO 1 – A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo		221
LITERATURA	A LINGUAGEM DA PROSA REALISTA	222
	LEITURA: "A causa secreta", de Machado de Assis	222

	A LINGUAGEM DA PROSA NATURALISTA.....	229
	LEITURA: fragmento de <i>Germinal</i> , de Émile Zola, e trecho de <i>O Cortiço</i> , de Aluísio Azevedo.....	229
	A LINGUAGEM DA POESIA PARNASIANA.....	233
	LEITURA: "Profissão de fé", de Olavo Bilac, e "Vaso chinês", de Alberto de Oliveira.....	233
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR.....	236
CAPÍTULO 2 – A entrevista		239
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO.....	239
	PRODUZINDO A ENTREVISTA.....	243
	ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO: TÍTULO, LEGENDA E TEXTO-LEGENDA.....	244
CAPÍTULO 3 – O modelo morfossintático – o sujeito e o predicado		249
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	MORFOSSINTAXE: A SELEÇÃO E A COMBINAÇÃO DE PALAVRAS.....	249
	FRASE – ORAÇÃO – PERÍODO.....	251
	SUJEITO E PREDICADO.....	254
	A PREDICAÇÃO.....	257
	O SUJEITO E O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO.....	260
	SEMÂNTICA E DISCURSO.....	260
CAPÍTULO 4 – O Realismo em Portugal		262
LITERATURA	A QUESTÃO COIMBRÃ.....	263
	AS CONFERÊNCIAS DO CASSINO E A GERAÇÃO DE 70.....	263
	A PRODUÇÃO LITERÁRIA.....	264
	ANTERO DE QUEENTAL: A ETERNA PROCURA.....	264
	EÇA DE QUEIRÓS: A IRONIA CORTANTE.....	266
	LEITURA: fragmento de <i>O primo Basílio</i> , de Eça de Queirós.....	267
CAPÍTULO 5 – A reportagem		270
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO.....	270
	PRODUZINDO A REPORTAGEM.....	275
CAPÍTULO 6 – Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial		277
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO.....	277
	OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO.....	279
	OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO PLEONÁSTICOS.....	279
	OS PRONOMES OBLÍQUOS COMO OBJETO.....	280
	ADJUNTO ADVERBIAL.....	282
	OS TERMOS LIGADOS AO VERBO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO.....	283
	SEMÂNTICA E DISCURSO.....	285
CAPÍTULO 7 – O Realismo e o Naturalismo no Brasil		288
LITERATURA	MACHADO DE ASSIS: O GRANDE SALTO NA FICÇÃO BRASILEIRA.....	288
	LEITURA: fragmentos de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis.....	289
	ALUÍSIO AZEVEDO E A PAISAGEM COLETIVA.....	292
	LEITURA: fragmento de <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo.....	292
	RAUL POMPEIA: MEMÓRIA E RESENTIMENTO.....	294
	LEITURA: fragmento de <i>O Ateneu</i> , de Raul Pompeia.....	295
CAPÍTULO 8 – O predicativo – Tipos de predicado		296
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	PREDICATIVO DO SUJEITO E DO OBJETO.....	296
	TIPOS DE PREDICADO.....	298
	O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO.....	301
	SEMÂNTICA E DISCURSO.....	303
CAPÍTULO 9 – O Parnasianismo no Brasil		304
LITERATURA	A BATALHA DO PARNASO.....	305
	OLAVO BILAC: O OURIVES DA LINGUAGEM.....	305
	LEITURA: "Via lactea" e "Nel mezzo del camin...", de Olavo Bilac.....	307
	RAIMUNDO CORREIA: A PESQUISA DA LINGUAGEM.....	308
	LEITURA: "As pombas", de Raimundo Correia.....	308
CAPÍTULO 10 – Habilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação		309
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR.....	313
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		314
VIVÊNCIAS	PROJETO: JORNAL MURAL: OS FOCOS.....	318

UNIDADE

4

HISTÓRIA SOCIAL DO SIMBOLISMO

A IMAGEM EM FOCO: O homem alado, de Odilon Redon

320

322

CAPÍTULO 1 – A linguagem do Simbolismo

323

LITERATURA

LEITURA: "Correspondências", de Charles Baudelaire, "Violões que choram...", de Cruz e Sousa,

e "Sobre um mar de rosas que arde", de Pedro Kilkerry

324

O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

327

CAPÍTULO 2 – O Simbolismo em Portugal

330

LITERATURA

CAMILO PESSANHA: A DOR CÔSMICA

331

LEITURA: "Caminho", de Camilo Pessanha

332

CAPÍTULO 3 – A crítica

333

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO

333

PRODUZINDO A CRÍTICA

336

ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO: O DISCURSO CITADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

337

CAPÍTULO 4 – Tipos de sujeito

340

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO



SUJEITO SIMPLES, COMPOSTO E DESINENCIAL

341

SUJEITO INDETERMINADO

343

ORAÇÃO SEM SUJEITO

344

VERBOS IMPESSOAIS

345

VOZES DO VERBO

346

O SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

349

SEMÂNTICA E DISCURSO

351

CAPÍTULO 5 – O Simbolismo no Brasil

352

LITERATURA

CRUZ E SOUSA: O CAVADOR DO INFINITO

353

LEITURA: "Cavador do Infinito" e "O Assinalado", de Cruz e Sousa

354

ALPHONSUS DE GUIMARAENS

355

LEITURA: "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens

356

LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO DO SIMBOLISMO COM A TRADIÇÃO GÓTICA

356

CAPÍTULO 6 – O editorial

359

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO

359

PRODUZINDO O EDITORIAL

361

CAPÍTULO 7 – Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complemento nominal

364

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

ADJUNTO ADNOMINAL

365

COMPLEMENTO NOMINAL

366

O ADJUNTO ADNOMINAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

369

SEMÂNTICA E DISCURSO

370

CAPÍTULO 8 – O teatro brasileiro no século XIX

371

LITERATURA

O TEATRO ROMÂNTICO

372

O TEATRO REALISTA

373

LEITURA: fragmentos da peça *Como se fazia um deputado*, de França Júnior

373

CAPÍTULO 9 – O texto dissertativo-argumentativo: redação a partir de um painel de textos

376

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO

376

PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

379

CAPÍTULO 10 – Termos ligados ao nome: apostrofe e vocativo

381

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

APOSTROFE

382

VOCATIVO

382

O APOSTROFE E O VOCATIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

383

SEMÂNTICA E DISCURSO

384

CAPÍTULO 11 – As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares

386

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

O QUE É UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA?

387

ANALISANDO UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA PROPOSTA PELO ENEM

387

PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR

389

EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR

391

VIVÊNCIAS

PROJETO: DOIS OLHARES: ENTRE A RAZÃO E A ANTIRRAZÃO

395

BIBLIOGRAFIA

398

ÍNDICE REMISSIVO

399

ANEXO 2: Livro didático – Colaboradora Gisele

CAPÍTULO
26 Orações coordenadas

O que você vai estudar

- A estrutura do período composto.
- Período composto por coordenação.
- Orações coordenadas assindéticas.
- Orações coordenadas sindéticas: alternativas, aditivas, adversativas, conclusivas e explicativas.

Neste capítulo, você conhecerá os diferentes tipos de relação entre as orações de um período composto e explorará o mecanismo da coordenação.

➤ A estrutura do período composto

- Leia parte do samba-enredo da escola de samba União da Ilha.

É hoje
A minha alegria atravessou o mar
E ancorou na passarela
Fez um desembarque fascinante
No maior show da terra
Será que eu serei o dono dessa festa
Um rei no meio de uma gente
tão modesta
Eu vim descendo a serra
Cheio de euforia para desfilar
O mundo inteiro espera
Hoje é dia do riso chorar

[...]
É hoje o dia da alegria e a tristeza
Nem pode pensar em chegar

Diga espelho meu
se há na avenida
alguém mais feliz que eu

Neves, Gustavo Adolpho de Carvalho Baeta (Didi); Santos, Reinaldo Ferreira dos (Mestrinho). É hoje. Interprete: Duda Nobre. In: *Mais belos sambas-enredo de todos os tempos*. Rio de Janeiro: Universal, 2007. 1 CD. Faixa 2.

Sambistas da União da Ilha, Rio de Janeiro, 2008.

1. O enredo de uma escola de samba define um tema e os episódios apresentados pelos carros alegóricos e pelas alas. A partir dele, elabora-se o samba-enredo cantado durante o desfile. Qual você supõe ter sido o tema do samba-enredo acima? Explique.
2. Ao empregar o verbo *chorar*, o eu lírico está expressando tristeza? Explique.
3. Considere o contexto de produção do samba-enredo.
 - a) A ausência de pontuação prejudica o entendimento do texto? Justifique sua resposta.
 - b) Se ele fosse escrito em prosa, como seria a pontuação? Reescreva-o.

Entre as orações de um período composto podem existir dois tipos de relação. Observe:

Oração 1	Oração 2	Oração 3
É hoje o dia da alegria	e a tristeza nem pode pensar	em chegar

O período contém dois blocos sintáticos completos. O primeiro é representado pela oração 1. O segundo, pelo conjunto das orações 2 e 3. Embora os dois blocos se complementem semanticamente, não dependem sintaticamente um do outro: tanto "É hoje o dia da alegria" quanto "E a tristeza nem pode pensar em chegar" são unidades sintáticas completas.

No entanto, as orações 2 e 3 apresentam uma relação de outra natureza: elas são sintaticamente dependentes uma da outra. Isso ocorre porque a locução verbal *pode pensar* é transitiva, ou seja, projeta um argumento que, se não for preenchido, torna a oração 2 incompleta. E quem faz o papel do argumento necessário (o objeto indireto) é uma oração: a 3.

Quando as orações de um período composto são sintaticamente independentes uma da outra, diz-se que se relacionam por **coordenação**. Quando uma oração constitui uma unidade que desempenha uma função sintática no interior de outra oração, elas se relacionam por **subordinação**.

Sintaxe das orações coordenadas

Na tira a seguir:



Fonte: Fernando Nogueira. Botando em bolas de fora. São Paulo: Devir, 2002. p. 22

Na conhecida fábula da lebre e da tartaruga, os animais apostam uma corrida e, em razão da persistência da tartaruga e da arrogância da lebre, a tartaruga sai vitoriosa. Na tira, o coelho saiu-se vencedor e exigiu que a tartaruga desempenhasse seu papel no número de mágica, criando uma situação inusitada que produz humor.

Diante do espanto do mágico, a tartaruga procura explicar a situação. Sua fala no terceiro quadrinho apresenta um período composto por duas orações: uma estruturada em torno do verbo *perder* e outra estruturada em torno do verbo *pagar*. Entre elas existe uma relação de coordenação, uma vez que cada uma poderia, individualmente, constituir um período. Observe:

Oração 1			Oração 2		
sujeito oculto	predicado verbal		sujeito oculto	predicado verbal	
[Eu]	Perdi a corrida.		[Eu]	Estou pagando a aposta.	
	VTO	OO		VTO	OO
				(oração verbal)	

Mesmo quando as orações são colocadas lado a lado, essa relação de interdependência sintática permanece. Contudo, o sentido do período se constrói pela combinação entre as duas orações. Observe o papel da conjunção *e* na fala da tartaruga. Ao unir as orações, ela indica que há uma complementaridade semântica e uma sequência entre as ações expressas. Assim, é possível ao leitor deduzir a relação entre os eventos que levaram a tartaruga a estar na cartola do mágico: perdeu uma corrida que envolvia uma aposta e, dessa forma, está cumprindo o combinado. As orações que se coordenam por meio de conjunção chamam-se coordenadas **sindéticas**: "Perdi a corrida e estou pagando a aposta". As conjunções que possibilitam o mecanismo de coordenação chamam-se **conjunções coordenativas**.

Em todos os períodos compostos por coordenação apresentam conjunções. Muitas vezes, as orações são apenas justapostas, com a presença de vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos ou travessão. Nesse caso, elas são classificadas como coordenadas **assindéticas**. Veja:

«O mágico puxou a cartola; uma tartaruga saiu de dentro dela.

Cada oração de um período composto por coordenação é denominada **oração coordenada**. As orações sindéticas são antecedidas por uma conjunção coordenativa. Aquelas que não apresentam conjunção denominam-se **assindéticas**.

Lembre-se

Além de conectar orações independentes sintaticamente, as **conjunções coordenativas** também podem unir palavras e sintagmas que exercem função sintática semelhante em um enunciado: "**Aflitos e Dois Irmãos** são bairros do Recife".

Vale saber

A palavra grega *syndeton* expressa a ideia de "ligação entre vários elementos". Dela, originou-se a palavra *síndeto*, que em português significa "presença de conjunção coordenativa". *Sindético* é, portanto, a qualidade daquilo em que há a presença de conjunção coordenativa. *Assindético*, iniciado pelo sufixo *-o-* (que indica negação, privação), refere-se à qualidade daquilo em que não há a presença de conjunção.

Tipos de coordenadas sindéticas

Essas orações se classificam de acordo com a conjunção que as articula

> Oração coordenada sindética alternativa

Examine a tira a seguir.



WATSON: Os bichos. In: Calvin & Hobbes. São Paulo: Opera Graphica, 2001. n. 2

Na tira acima, "pular para o outro lado" e "voltar 200 km para trás" são ideias excludentes, que foram articuladas pela **conjunção alternativa** *ou*. Veja

Oração coordenada assindética

Podemos pular para o outro lado

Oração coordenada sindética alternativa

ou voltar 200 km para trás.

> Oração coordenada sindética aditiva

Os animais decidem refazer um caminho de 200 km para não atravessar o abismo. Ao sugerir aos companheiros que voltassem 200 km para trás, o alce incluiu outra ação além do retorno: atravessar o rio. A oração que expressa essa ideia foi articulada à anterior por meio da **conjunção aditiva** *e*.

Oração coordenada assindética

Podemos voltar 200 km para trás

Oração coordenada sindética aditiva

e cruzar o rio.

> Oração coordenada sindética adversativa

Observe agora outra relação expressa por meio de uma oração coordenada.

Oração coordenada assindética

Os animais tinham pressa,

Oração coordenada sindética adversativa

mas escolheram o caminho mais longo.

A **conjunção adversativa** *mas* indica, nesse enunciado, uma quebra de expectativa, uma vez que os animais tinham pressa.

> Oração coordenada sindética conclusiva

Leia

Oração coordenada assindética

Os alces tinham medo do precipício,

Oração coordenada sindética conclusiva

então fizeram outro percurso.

A oração coordenada é introduzida por uma **conjunção conclusiva**, indicando que o seu conteúdo é resultado do conteúdo da primeira oração.

> Oração coordenada sindética explicativa

No período a seguir, a segunda oração, introduzida pela **conjunção explicativa** *pois*, indica uma justificativa para o conteúdo da primeira.

Oração coordenada assindética

Os alces fizeram outro percurso,

Oração coordenada sindética explicativa

pois não há pegadas por aqui.

ANOTE

As orações coordenadas sindéticas são classificadas como alternativas, aditivas, adversativas, conclusivas ou explicativas

Lembre-se

As principais conjunções coordenativas são as seguintes:

Alternativas: *ou*.

Aditivas: *e*, *nem* (para adição de orações com valor negativo. "Eles não quiseram saltar o abismo, nem voltar").

Adversativas: *mas*, *porém*, *no entanto*, *contudo* e *entretanto*.

Conclusivas: *então*, *portanto*, *assim*, *por isso* e *logo*.

Explicativas: *pois*, *porque* e *já que*.

Vale saber

São muitas as relações expressas pelas conjunções adversativas, especialmente por *mas*. Em geral, elas indicam uma desigualdade entre duas orações, tendo importante papel na organização de informações e na estruturação argumentativa.

Prática de linguagem

ATENÇÃO: não escreva no livro.
Responda a todas as questões no caderno.

Leia a tira.



Imagem: Adão, Folha de S. Paulo, 24 jul. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/01.07.2009005.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

- A frase do primeiro quadrinho "Penso, logo existo" foi originalmente formulada pelo filósofo francês René Descartes. A frase permite pressupor algo sobre a existência humana. O quê?
- Qual o papel da conjunção *logo* na frase do primeiro quadrinho?
- Nos três últimos quadrinhos, são apresentados comportamentos diferentes de "pensar". Quais são eles? Que estereótipos de pessoas tais quadrinhos criam?
- Outros estereótipos poderiam ser sugeridos na tira, seguindo a mesma estrutura de frase. Cite alguns.
- Nos quatro quadrinhos, ocorre a mesma estrutura de período composto. Que classificação recebem as duas orações que o formam?

Examine a seguir uma propaganda do Ministério do Turismo.



Se você quiser ver esta paisagem de cinema, aonde você precisa ir?
A () Pipa, RN
B () Guarda do Embaú, SC
C () Angra dos Reis, RJ
D () Lençóis Maranhenses, MA
Se você é brasileiro e não sabe a resposta, está na hora de conhecer melhor o Brasil.
[Resposta D - Lençóis Maranhenses, MA]
NAS FÉRIAS, VIAJE PELO BRASIL. É BOM PARA VOCÊ. É BOM PARA O PAÍS.

- Qual é o objetivo da propaganda? Que estratégias verbais e não verbais foram empregadas para atingir essa finalidade? Dê pelo menos três exemplos.
- Releia.

Nas férias, viaje pelo Brasil. É bom para você. É bom para o país.

Esse slogan apresenta três períodos simples. Reescreva-o criando um período composto que contenha uma oração coordenada explicativa e uma oração coordenada aditiva.

- Compare a versão produzida por você e o slogan original. Que diferenças expressivas é possível notar?
- Releia.

Se você é brasileiro e não sabe a resposta, está na hora de conhecer melhor o Brasil.

A relação estabelecida entre as duas primeiras orações do período não é de simples adição e revela, nas entrelinhas, um juízo de valor. Explique essa afirmação.

Prática de linguagem

3. Leia o trecho de uma coluna publicada em um jornal.

Procrastinadores

[...] [Dan Ariely] escolheu três de suas turmas no MIT e combinou diferentes regimes para a entrega dos três trabalhos exigidos. Na primeira, cada aluno definiria sozinho as datas e perderia pontos no caso de atrasar. Na segunda, Ariely estabeleceu que os três "papers" deveriam ser entregues até o último dia de aula. Na terceira, agiu ditatorialmente: determinou datas escalonadas para cada um dos textos.

SCHWARTSMAN, Hélio. Procrastinadores. Folha de S. Paulo, 29 abr. 2012.

Os alunos da terceira classe [...] conseguiram as melhores notas. Os da segunda [...] se saíram pior. [...].

Os estudantes da primeira turma não foram, na média, tão bem quanto os da terceira [...]. Quem espaçou mais as datas de entrega teve notas comparáveis às da classe submetida à tirania. Ocorre, contudo, que a decisão mais racional para essa classe [...] era fixar a entrega dos três textos para a última ocasião possível.

- a) Qual a diferença básica entre as propostas feitas para a primeira e para a segunda classes, já que ambas poderiam escolher entregar os três trabalhos no último dia?
b) No último parágrafo, a conjunção *contudo* não articula orações, e sim períodos. Observe as duas ideias que, resumidamente, a conjunção articula.

I. Quem espaçou as datas de entrega teve notas melhores.

II. A maioria dos alunos estabeleceu a entrega para a última ocasião possível.

Que oposições podem ser observadas entre ambas?

- c) Articule os quatro períodos a seguir empregando três conjunções coordenativas coerentes.

As pessoas não gostam de realizar tarefas chatas. Adiam-nas. Isso muitas vezes cria problemas. Não se pode, por exemplo, adiar a entrega da declaração de imposto de renda.

Usina literária

Leia este trecho de um poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.

VII

Da minha aldeia vejo quanto da terra
[se pode ver do universo...]
Por isso a minha aldeia é tão grande
[como outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...]
Nas cidades a vida é mais pequena

Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar
[para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os
[nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza
[é ver.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: *Poesia completa de Alberto Caeiro*. São Paulo: Companhia de bolso, 2005.

1. De modo geral, o que o poema revela sobre a personalidade do eu lírico?
2. Nos versos 7 e 8, as orações são coordenadas assindéticas, ou seja, não são sintaticamente interligadas. A relação entre elas não é explícita. Todavia, pelo conteúdo, é possível perceber uma relação entre a segunda e a terceira orações e entre a primeira e o conjunto formado pelas duas seguintes. Apresente essas relações.
3. As orações "tornam-nos pequenos" e "e tornam-nos pobres" se coordenam às três anteriores. Explique a importância que tem para o sentido global do poema a articulação por meio de orações coordenadas.

Vocabulário
de apoio

escalonado

em escala

distribuído em

ordem sequencial

MIT: sigla em

inglês para

Massachusetts

Institute of

Technology, que

significa Instituto

de Tecnologia do

Massachusetts

paper: em inglês,

ensaio, trabalho

procrastinar:

que adia, que

deixa para depois

tirania: governo

autoritário e

opressivo

Vocabulário
de apoio

cimo: cumo

outeiro: colina

morro

Prática de linguagem

ATENÇÃO: não escreva no texto.
Responda a todas as questões propostas.

1. Leia este trecho de uma reportagem sobre a prática da ioga.

Nem malhação, nem religião

Marcelo Biscate

[...]]

No século passado a prática de ioga oscilou entre dois extremos – o da alma, na forma de uma religião ou filosofia, e o do corpo, como um exercício físico puro e simples. Nas décadas de 1960 e 1970, marcadas pela cultura hippie, o pêndulo oscilou para o lado da alma. Ioga era coisa de bicho-grilo, de quem queria atingir outros níveis de consciência ou curtir uma viagem espiritual. O entusiasmo de ídolos como os Beatles ajudou a reforçar o aspecto transcendental [...]. No final dos anos 90, foi a vez do pêndulo oscilar para o lado do corpo. A cantora Madonna estampou capas de revistas com formas enxutas, obtidas com uma modalidade de ioga que virou moda nas academias, a ashtanga. Os alunos queriam músculos bem torneados. E só.

Nos últimos dez anos, no embalo de estudos científicos que mostram os efeitos da ioga sobre o cérebro e o organismo, a prática se tornou menos do que uma filosofia e mais do que uma atividade física. Encontrou um novo centro entre Beatles e Madonna. “Hoje, os praticantes não estão em uma busca espiritual nem querem apenas o corpo perfeito”, diz Shakti Leal, coordenadora do Espaço Nirvana, estúdio de ioga no Rio de Janeiro. “Eles querem o bem-estar da mente.” [...]

A ciência começa a explicar por que praticantes de ioga narram sensações de conforto físico e mental. [...] centrar a atenção em nossa respiração e nos mantras, mandamos para o cérebro a mensagem de que ele pode desacelerar. Com isso, aumentam as ondas cerebrais do tipo alfa, associadas ao estado de atenção relaxada. É suficiente para manter nosso raciocínio afiado, mas sem aumentar a ansiedade. [...] “As pessoas entenderam que ioga é autoconhecimento sem misticismo.”

Revista Época, São Paulo, n. 663, p. 70-73, jan. 2011.



- a) A autora inicia a reportagem descrevendo a prática da ioga nas décadas de 1960 e 1970 e como ela passou a ser vista no final dos anos 1990. De forma geral, em qual dessas décadas a ioga é considerada uma experiência superior? Justifique com passagens do texto.
- b) No último período do trecho, o verbo *entender* sugere que a visão que se tinha da ioga no passado estava equivocada. Que tipo de oração substantiva esse verbo introduz?
- c) Observe a seguinte reformulação do último período:

As pessoas entenderam a ioga como meio de autoconhecimento sem misticismo.

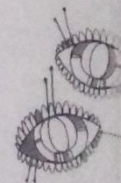
Essa versão torna a frase mais fácil de compreender do que a original? Por quê?

- d) Identifique as orações presentes nos dois primeiros períodos do terceiro parágrafo. Classifique as orações substantivas quanto à função sintática que desempenham e quanto à sua forma (desenvolvida ou reduzida).

2. Leia esta crônica de Rubem Alves.

O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mas isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, implica reconhecer que somos meio cegos... Vemos pouco, vemos torto, vemos errado. Bernardo Soares diz que aquilo que vemos é aquilo que somos. Assim, para sair do círculo fechado de nós mesmos, em que só vemos nosso próprio rosto refletido nas coisas, é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. E isso é muito difícil: reconhecer que não somos o umbigo do mundo!

Alves, Rubem. *Sobre o ouvir. O outro feliz não faz penha*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. p. 47.



Qual destas conclusões o texto acima permite?

- a) Em geral, o outro vê o que somos melhor do que nós mesmos.
- b) Ampliando nossa visão de mundo, ampliamos aquilo que somos.
- c) Nossa cegueira está em não ver que o outro enxerga mais que nós.

Releia.

[...] saber, não com a cabeça mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos.

- Quantas e quais orações há nesse trecho?
 - O verbo *saber* é transitivo direto. Qual oração do período o complementa e como ela se classifica?
 - Que oração desempenha a função de sujeito da oração "é possível"? Como ela pode ser classificada?
 - Reescreva o trecho acima de modo a eliminar uma das conjunções integrantes. Para isso, transforme uma das orações subordinadas desenvolvidas em oração reduzida.
- Releia este outro trecho do texto de Rubem Alves.

[...] é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. E isso é muito difícil: reconhecer que não somos o umbigo do mundo!

- Quantas orações há no primeiro período do trecho? Classifique-as.
- Se o trecho posterior aos dois pontos fosse eliminado do último período, haveria mudança de sentido. Explique essa afirmação.
- Como o trecho poderia ser reescrito sem a oração subordinada apositiva, de forma que o seu sentido geral não fosse alterado?
- Do ponto de vista expressivo, o que a reescrita do trecho perde em relação ao original?

Usina literária

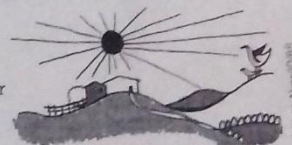
Leia a letra de um samba de Candeia que foi regravao por Marisa Monte.

Preciso me encontrar

Deixe-me ir, preciso andar
vou por aí a procurar
rir pra não chorar
quero assistir
ao sol nascer

ver as águas
dos rios correr
ouvir os pássaros cantar
eu quero nascer,
quero viver

Se alguém
por mim perguntar
diga que eu
só vou voltar
quando eu me encontrar



CANDEIA. *Preciso me encontrar*. Interprete: Marisa Monte. In: *Marisa Monte (MM)*. Rio de Janeiro: EMI, 1989. 1 CD. Faixa 5.

- A canção diz respeito a uma busca e se dirige a um interlocutor.
 - O que o eu lírico estaria buscando? Qual parece ser a sua relação com o interlocutor?
 - Qual é o papel da natureza nessa busca? Explique sua resposta.
- Releia: "eu quero nascer,/ quero viver".
 - Indique a transitividade do verbo *querer*.
 - Aponte que função sintática os termos *nascer* e *viver* desempenham em relação a *quero*.
 - Como seriam classificadas essas orações quanto à função sintática e à forma?
 - Que interpretação você daria a esses versos no contexto da canção? Explique.
- Releia: "vou por aí a procurar/ rir pra não chorar".
 - Do ponto de vista sintático, há duas leituras possíveis para esses versos. Explique.
 - A expressão "rir para não chorar" é um lugar-comum. Que sentidos podem ser atribuídos a ela?
 - Que relação pode haver entre os sentidos apontados no item b e a busca pelo contato com os elementos da natureza?
- A letra dessa canção é composta basicamente por períodos compostos por subordinação, com orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Indique uma possível relação entre essa estrutura sintática e a construção de sentidos no texto.

ANEXO 03: Prova diagnóstica

seja nulo, o valor de a deve ser:

- a) 2 ou -2
- b) 1 ou 3
- c) -3 ou 5
- d) -5 ou 3

03. O produto $M.N$ na matriz $M = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix}$ pela matriz $N = \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}$

- a) não se define;
- b)   uma matriz de determinante nulo;
- c)   a matriz identidade de ordem 3;
- d)   uma matriz de uma linha e uma coluna;

04. Sabendo-se que o determinante associado à matriz $\begin{pmatrix} 1 & -11 & 6 \\ -2 & 4 & -3 \\ -3 & -7 & 2 \end{pmatrix}$ é nulo, concluímos que a matriz tem:

- a) duas linhas proporcionais;
- b) duas colunas proporcionais;
- c) elementos negativos;
- d) uma fila combinação linear das outras duas filas paralelas;

05. Se o determinante da matriz $\begin{pmatrix} p & 2 & 2 \\ p & 4 & 4 \\ p & 4 & 1 \end{pmatrix}$ é igual a -18,

então o determinante da matriz $\begin{pmatrix} p & -1 & 2 \\ p & -2 & 4 \\ p & -2 & 1 \end{pmatrix}$ é igual a:

- a) 9
- b) -6
- c) 3
- d) 6

06. (UESP) Se o determinante da matriz $\begin{pmatrix} 2 & 1 & 0 \\ k & k & k \\ 1 & 2 & -2 \end{pmatrix}$

  igual a 10, então o determinante da matriz

$$\begin{pmatrix} 2 & 1 & 0 \\ k+4 & k+3 & k-1 \\ 1 & 2 & -2 \end{pmatrix}$$

- a) 7
- b) 8
- c) 9
- d) 10

07. (Vunesp) Dadas as matrizes $A = \begin{pmatrix} 1 & 3 \\ 2 & 4 \end{pmatrix}$ e $B = \begin{pmatrix} 1.(-1) + 3.3 & 1.2 + 3.1 \\ 2.(-1) + 4.3 & 2.2 + 4.1 \end{pmatrix}$, o determinante da matriz $A.B$  :

- a) -1
- b) 6
- c) 10
- d) 14

08. Calcule o determinante da seguinte matriz:

$$\begin{vmatrix} x-y & -y \\ x & x+y \end{vmatrix}$$

- a) -18
- b) $x^2 - y^2$
- c) $2x^2 - y^2$
- d) 81

9. Resolva a equa  o abaixo: $\begin{vmatrix} 2x & -2 \\ -3 & 2 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} x & x^2 & 3 \\ 2 & 1 & 0 \\ 4 & 1 & 3 \end{vmatrix}$

- a) $x = -5$ ou $x = 6$
- b) $x = 2$ ou $x = -6$
- c) $x = -3$ ou $x = -2/6$
- d) $x = 0$ ou $x = -1/6$

10. Calcule o determinante da seguinte matriz

$$\begin{vmatrix} 2 & 3 & -2 \\ 0 & 1 & x \\ 2 & x & -3 \end{vmatrix} = 2$$

- a) $x = 2$ ou $x = 1$.
- b) $x = -2$ ou $x = 1/2$.
- c) $x = 2/3$ ou $x = -2$.
- d) $x = 2/5$ ou $x = 1$

Língua Portuguesa

ALERTA GERAL

Tenta-se censurar a Internet, a maior interligação de computadores do mundo, a pretexto de impedir divulgação de material obsceno. A ação mais organizada acontece nos Estados Unidos, onde o governo pretende fazer valer uma lei de "decência" nas comunicações.

A Internet, com seus ditos 50 milhões de usuários planetários (número do qual desconfio porque se deve desconfiar sempre de cifras mirabolantes), democratiza a comunicação e se sobrepõe a qualquer barreira. Até Cuba, o velho bastião ditatorial, terá de se dobrar frente a esta rede impertinente, em que tudo cabe. Por ser democrática demais, permeável tanto aos grandes quanto aos pequenos grupos de comunicação e até aos comunicadores individuais, permite tudo, qualquer coisa, qualquer mensagem, s ria, mentirosa ou absurda. (Caio Júlio Costa. Revista da Folha. Folha de São Paulo, 30/6/1996. In: SARMENTO, Leila Lauer. Redação: oficina de textos. São Paulo: Moderna, 1997, p.209 – texto com adaptações)

1-D10 Considerando-se a primeira oração – "Tenta-se censurar a Internet" –, é correto afirmar-se que, na época em que o texto acima foi publicado, a censura à Internet

- a) já havia sido posta em prática.
- b) era um fato tido como certo.
- c) não era um fato.
- d) era uma certeza.

2-D6 Segundo o texto, o desejo de censurar a Internet tem como causa

- a) uma ação mais organizada dos Estados Unidos.
- b) uma lei norte-americana que se refere às comunicações.
- c) a pretensão de impedir-se a divulgação de material obsceno.
- d) os 50 milhões de usuários planetários.

3-D8 Em "democratiza a informação e se sobrepõe a qualquer barreira", o autor realça

- a) o poder de inclusão e abrangência da Internet.
- b) as vantagens da Internet.
- c) o exagero dos defensores da Internet.
- d) a denúncia em relação às restrições da Internet.

TEXTO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES DE 4 a 7.

TORNAR-SE PESSOA – UM EMPREENDIMENTO

Para compreender a "aventura de tornar-se cômico de si mesmo" e descobrir as fontes de vigor e segurança íntima que são a recompensa do empreendimento, comecemos por indagar: "Que é esta pessoa, este senso de *self* que procuramos?"

Há alguns anos, um psicólogo adquiriu um chimpanzé da mesma idade de seu filho bebê. Com a ideia de fazer uma experiência, como é hábito entre os de sua especialidade, criou o ser humano e o macaco juntos em sua casa. Durante os primeiros meses, os dois evoluíram mais ou menos no mesmo ritmo, brincando juntos e revelando poucas diferenças. Mas, após um ano, uma transformação começou a manifestar-se no bebê, e daí em diante a diferença entre os dois tornou-se pronunciada.

Deu-se exatamente o que era de se esperar, pois existe pouca diversidade entre o ser humano e qualquer filhote de mamífero, desde a origem do feto no ventre materno, passando pelo primeiro pulsar do coração, até a expulsão no momento do parto, o início da respiração independente e os primeiros meses de vida. Mas aos dois anos, mais ou menos, surge no ser humano a mais importante e radical ocorrência no processo evolutivo, isto é, a autoconsciência. Ele começa a perceber que é um "eu". Quando feto, no ventre materno, fazia parte do "nós original" com sua mãe. Mas, àquela altura, a criança, pela primeira vez, toma consciência de sua liberdade. Sente a, segundo Gregory Bateson, no contexto do relacionamento com os pais. Sente a si mesma como um indivíduo independente, capaz de opor-se a eles, se necessário. Esta notável ocorrência constitui o nascimento da pessoa no animal humano.

MAY, R. *O homem*

à procura de si mesmo. Trad. Áurea Brito Weissenberg. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 02001.

4-D7 Não está dito no texto que

- a) o empreendimento de vir a ser pessoa tem como prêmio a plenitude física e emocional.
- b) a natureza determina poucas diferenças entre parte do processo evolutivo do homem e dos demais mamíferos.

- c) a descoberta da individualidade do ser humano marca uma quebra do processo evolutivo determinado pela natureza para os mamíferos.
- d) dadas as semelhanças entre o comportamento do bebê e o do chimpanzé, o ser humano tem no macaco a sua origem.

5-D8 Das possibilidades de sentido de empreender a que melhor se ajusta ao texto é

- a) decidir realizar tarefa complexa e trabalhosa.
- b) tentar uma travessia de muito grandes perigos.
- c) realizar um negócio de muitos riscos para pouco lucro.
- d) pôr em execução uma pesquisa de mercado.

6- D8 A palavra empreendimento retoma e sintetiza a ideia

- a) da "pessoa que procuramos."
- b) da "recompensa."
- c) das "fontes de vigor."
- d) da "aventura de tornar-se cômico de si mesmo".

7-D18 Em termos de coesão, percebe-se relação de identidade na seguinte frase:

- a) Durante os primeiros meses, os dois evoluíram mais ou menos no mesmo ritmo, brincando juntos e revelando poucas diferenças.
- b) Há alguns anos, um psicólogo adquiriu um chimpanzé da mesma idade de seu filho bebê.
- c) Com a ideia de fazer uma experiência, como é hábito entre os de sua especialidade, criou o ser humano e o macaco juntos em sua casa.
- d) Mas, após um ano, uma transformação começou a manifestar-se no bebê (...).

8-D24 Observe os períodos:

- I. Quem de nós, no auge do desespero, não faríamos justiça com as próprias mãos?
- II. Não resistiu ao frio mais de um velho, mais de uma criança abandonada.
- III. Depois da prova, quem foi à procura do professor foi eu.
- IV. Os Estados Unidos exportam manufaturados para o mundo inteiro e o mesmo faz os Países Baixos.

Você conclui que

- a) o número de períodos certos é maior do que o número de errados.
- b) só o período III, está correto.
- c) o número de períodos errados é maior do que o número de certos.
- d) só o período I está errado, pois só admite a 3ª pessoa do singular.

9-D24 "Os Lusíadas imortalizaram Camões, um dos poetas que melhor representa a literatura renascentista em Portugal. Já Os Maias - de Eça de Queiroz - é um romance de tendência realista que todos têm a obrigação de conhecer." Em relação aos verbos destacados, analise as afirmativas e assinale a correta.

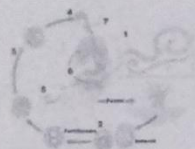
- a) O primeiro verbo deve estar no singular.
- b) O segundo verbo deveria ir ao plural.
- c) O verbo ser, que aparece na forma verbal é, pode também vir no plural.
- d) Todas as formas verbais destacadas vão admitir variação, visto que os seus sujeitos permitem ambas as flexões.

10-D24 Em "Muitos de vós por que mais de um jurado a participar do julgamento de crime tão hediondo. A maior parte dos integrantes do júri recebido ameaças de morte". Os claros poderiam ser preenchidos, correta e respectivamente, com as formas:

- a) entenderão - se recusou - havia
- b) há de entender - se recusaram - haviam
- c) entenderéis - se recusaram - haviam
- d) haveis de entender - se recusaram - havia

Biologia

1) Observe o ciclo da verminose que pode acometer o homem



Adaptado de:

http://dpdx.cdc.gov/dpdx/HTML/ImageLibrary/Ascariasis_ii.htm

Assinale a alternativa correta, atentando para as indicações numéricas do esquema.

- a) Trata-se da doença chamada teníase (4), a qual é causada pela penetração ativa de larvas do parasita.
- b) Trata-se da doença chamada ascaridíase (6), em que as larvas, depois de eclodirem dos ovos no intestino delgado, caem na corrente sanguínea atingindo fígado, coração e pulmões.
- c) Trata-se da doença chamada teníase (2), em que os ovos, eliminados nas fezes, contaminam a água de consumo e os alimentos utilizados pelo homem.
- d) Trata-se da doença chamada ascaridíase (3), em que os vermes adultos já estão contidos no interior dos ovos que serão ingeridos pelo homem.

2) Leia o texto que segue:

"A esquistossomose mansônica é uma endemia mundial, ocorrendo em 52 países e territórios, principalmente na América do Sul, Caribe, África e Leste do Mediterrâneo, onde atinge as regiões do Delta do Nilo, além de países como Egito e Sudão. No Brasil, a transmissão ocorre em 19 estados, numa faixa contínua ao longo do litoral, desde o Rio Grande do Norte até a Bahia, na região Nordeste, alcançando o interior do Espírito Santo e Minas Gerais, no Sudeste."

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Guia de vigilância epidemiológica / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. 6ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

O texto ressalta a grande ocorrência da esquistossomose no Mundo e no Brasil, permitindo pensar suas formas de prevenção. Sabe-se que as ações de educação em saúde e a mobilização comunitária são muito importantes no controle desse mal, e que o saneamento ambiental é da maior eficácia para as modificações de caráter permanente das condições de transmissão da esquistossomose. Com o objetivo de quebrar o ciclo de vida do parasita, para prevenir essa doença, deve-se:

- a) Exterminar as populações de caramujos que infectam os hospedeiros intermediários.
- b) Incentivar o uso de água potável e construir aterros para eliminar coleções hídricas que sejam criadouros de mosquitos.
- c) Impedir que os ovos do parasita presentes nas fezes de uma pessoa contaminem corpos aquáticos.

d) Controlar as populações de nematódeos, hospedeiros intermediários do parasita.

3) É comum, quando pessoas entram em lagoas do Pantanal, anelídeos sanguessugas se fixarem na pele para se alimentarem. Para isso, utilizam uma ventosa oral que possui pequenos dentes afiados que raspam a pele, provocando hemorragia. Com relação às sanguessugas, considere as afirmativas a seguir.

- I. Contém um par de nefrídio individualizado para cada segmento corporal.
- II. São celomados com inúmeros segmentos iguais separados internamente por septos transversais membranosos.
- III. Da mesma forma que as minhocas, as sanguessugas apresentam cerdas para a locomoção.
- IV. Assim como nas minhocas, os órgãos são irrigados por uma rede contínua de capilares que se estende sob a epiderme.

Assinale a alternativa correta.

- a) Somente as afirmativas I e II são corretas.
- b) Somente as afirmativas I e III são corretas.
- c) Somente as afirmativas III e IV são corretas.
- d) Somente as afirmativas I, II e IV são corretas.

4) O ambiente marinho possivelmente inclui a maior diversidade biológica do planeta. Dentre os organismos que habitam esse ecossistema, o ilustrado abaixo, popularmente conhecido como "caravela", é bastante comum na região costeira do nordeste brasileiro. Sobre as características do filo ao qual pertence a caravela, considere as assertivas seguintes.



II

0 0 - É formada por uma colônia de diferentes pólipos especializados, que exercem em conjunto funções de flutuabilidade, captura da presa, defesa, dentre outras.

1 1 - Inclui animais da classe Anthozoa (antozoários), como os corais, cujos pólipos produzem um esqueleto de carbonato de cálcio que resiste mesmo após a sua morte.

2 2 - É onívora, ou seja, se alimenta de animais e algas, que são arrastados para a cavidade gastrovascular, onde ocorre a digestão intracelular.

3 3 - Possui o corpo formado por espículas, que não estão organizadas como um tecido verdadeiro; o contato com as espículas pode produzir queimaduras na pele.

4 4 - Pode reproduzir-se por brotamento ou sexualmente, mas as espécies são monóicas, ou seja, hermafroditas.

Assinale a alternativa correta.

- a) V F V F F.
- b) V V F F V.
- c) V V F F F.
- d) F F F V F.

5) Os cnidários são animais exclusivamente aquáticos de corpo mole ou gelatinoso, na sua maioria marinho, de vida livre ou fixa, podendo viver em colônias ou isolados. A parede corporal desses animais apresenta uma série de células especializadas e responsáveis por diversas funções. Na figura, a seguir, temos a representação esquemática da estrutura celular de um pólipo de uma *Hydra* onde observamos os diversos tipos de células com funções as mais diversas, entre outras: protetora, digestiva e sensitiva.

ANEXO 4: Prova de recuperação de unidade letiva

DUPLA: _____

RECUPERAÇÃO 1º AT SPAEE). Leia o texto abaixo.

[...] O celular destruiu um dos grandes prazeres do século passado: prostrar-se ao telefone.

Hoje, por culpa deles somos obrigados a atender chamadas o dia todo. Viramos uma espécie de telefonistas de nós mesmos: desviamos chamadas, pegamos e anotamos recados...

Depois de um dia inteiro bombardeado por ligações curtas, urgentes e na maioria das vezes irrelevantes, quem vai sentir prazer numa simples conversa telefônica? O telefone, que era um momento de relax na vida da gente, virou um objeto de trabalho.

O equivalente urbano da velha enxada do trabalhador rural. Carregamos o celular ao longo do dia como uma bola de ferro fixada no corpo, uma prova material do trabalho escravo.

O celular banalizou o ritual de conversa à distância. No mundo pré-celular, havia na sala uma poltrona e uma mesinha exclusivas para a arte de telefonar. Hoje, tomamos como num transe, andamos pelas ruas, restaurantes, escritórios e até banheiros públicos berrando sem escrúpulos num pedaço de plástico colorido.

Misteriosamente, uma pessoa ao celular ignora a presença das outras. Conta segredos de alcova dentro do elevador lotado. É uma insanidade. Ainda não denunciada pelos jornalistas, nem, estudada com o devido cuidado pelos médicos. Aliás, duas das classes mais afetadas pelo fenômeno.

A situação é delicada [...]

O Estado de S. Paulo, 29/11/2004.

1 Qual é o argumento que sustenta a tese defendida pelo autor desse texto?

- A) A arte de telefonar se tornou prazerosa.
- B) A sociedade destruiu velhos costumes.
- C) A vida moderna priorizou o telefone.
- D) O celular elitizou todos os profissionais.
- E) O homem tornou-se escravo de celular.

(SAEPI). Leia o texto abaixo.

Etanol de cana é o que menos polui

O etanol de cana-de-açúcar produzido pelo Brasil é melhor que todos os outros. A conclusão é de um estudo divulgado pela Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 30 países entre os mais industrializados do mundo e da qual o Brasil não faz parte. A pesquisa mostra que o etanol brasileiro reduz em até 80% as emissões dos gases que provocam o efeito estufa. "O percentual de redução na emissão de gases é muito mais baixo nos biocombustíveis produzidos na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá", afirmou Stefan Tangermann, diretor de Agricultura da OCDE. O etanol do milho americano reduz em apenas 30% as emissões. Já o trigo utilizado pelos europeus tem efeito de 50% na diminuição da poluição.

A pesquisa também critica os subsídios dados por europeus e americanos a seus produtores – US\$ 11 bilhões por ano e que devem chegar US\$ 25 bilhões até 2015. [...] É uma vitória da postura brasileira de defesa incessante da cana como energia alternativa.

Revista da semana, nº 28, 24 jul. 2008, p. 34.

2. O argumento que sustenta a tese de que o etanol da cana de açúcar brasileira é melhor que todos os outros é que

- A) o nosso etanol reduz em até 80% as emissões de gases.
- B) o etanol americano reduz apenas 30% das emissões.
- C) o etanol europeu tem efeito de 50% na poluição.
- D) o Brasil defende a cana-de-açúcar como energia alternativa.
- E) os Estados Unidos subsidiam em muito os produtores.

(PROEB). Leia o texto abaixo.

Cultura e sociedade

(Fragmento)

A importância da água tem sido notória ao longo da história da humanidade, possibilitando desde a fixação do homem à terra, às margens de rios e lagos, até o desenvolvimento de grandes civilizações, através do aproveitamento do grande potencial deste bem da natureza. A sociedade moderna, no entanto, tem se destacado pelo uso irracional dos recursos hídricos, o desperdício desbaratado de água potável, a poluição dos reservatórios naturais e a radical intervenção nos ecossistemas aquáticos, de forma a arriscar não só o equilíbrio biológico do planeta, mas a própria natureza humana.

CEREJA, William Roberto e MAGALHAES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 8ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

3. Um argumento que sustenta a tese de que "a sociedade moderna tem utilizado de forma irracional seus recursos hídricos" é que

- A) a água acompanha a história através dos séculos.
- B) a água possibilitou o surgimento de grandes civilizações.
- C) a importância da água é reconhecida ao longo da história.
- D) o equilíbrio biológico do planeta está em grande risco.
- E) o homem tem sempre se fixado às margens dos rios.

(PROEB). Leia o texto abaixo.

Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS

Lei da Pesca libera o uso de petrechos, como redes e anzol de galho, para qualquer tipo de pescador.

Foi aprovada na manhã desta terça-feira, 24, o projeto de lei estadual nº 119/09, a "Lei da Pesca", na Assembleia Legislativa de Campo Grande. O documento concede uma série de benefícios aos pescadores de Mato Grosso do Sul, entre eles a pesca com petrechos antes considerados proibidos, como anzol de galho e redes, para qualquer pescador munido de carteira profissional.

A aprovação foi quase unânime, 20 votos favoráveis contra apenas três contrários. Mesmo assim, a "Lei da Pesca" gerou muita polêmica entre deputados e os mais de 400 pescadores que acompanharam de perto o plenário.

Um dos deputados opositores mais ferrenhos da nova lei disse que a liberação da pesca com petrechos irá acelerar em poucos meses o processo de extermínio de algumas espécies que antes podiam ser capturadas apenas pelos ribeirinhos. Em seu discurso de defesa à proibição aos petrechos, ele destacou que o artigo 24 da Constituição Federal diz que quando existem conflitos entre interesses econômicos e ambientais, o ambiental deve sempre prevalecer.

O Presidente da Associação de Pescadores de Isca Artesanal de Miranda (MS), Liesé Francisco Xavier, no entanto, é favorável

à liberação dos petrechos. "Nós só queremos trabalhar conforme está na Constituição Federal, que libera o uso dos petrechos nos rios", argumenta ele.

Pesca & Companhia, nov. 2009. Fragmento.
*Adaptado: Reforma Ortográfica.

4. Nesse texto, no discurso de defesa à proibição aos petrechos, o argumento utilizado pelo deputado se fundamenta

- A) na constituição.
- B) na economia.
- C) na sociedade.
- D) no ambiente.
- E) no conflito.

RECUPERAÇÃO 2ª AT

Leia o texto, abaixo e responda.

Preferência alimentar das crianças é altamente influenciada pelos desenhos nas embalagens dos produtos

Estudo desenvolvido na Universidade da Pensilvânia mostrou que o sabor dos alimentos nem sempre é fator decisivo na hora de escolher a marca. Quem faz a melhor embalagem é quem vende mais.

Redação Época

Um estudo feito pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, descobriu que as crianças são altamente influenciáveis pelos desenhos contidos nas embalagens de produtos alimentícios e tendem sempre a preferir aqueles que contenham representações de seus personagens preferidos, não importando qual seja o sabor do alimento. Embalagens com desenhos famosos, como *Shrek* ou os pinguins do filme *Happy Feet*, fazem as crianças terem hábitos errados de alimentação.

"Personagens comerciais fazem com que seja mais fácil para as crianças lembrarem e identificarem os produtos. São uma identidade visual", afirma Sarah Vaala, uma das autoras da pesquisa. O problema, diz ela, é que a indústria de alimentos usa isso de forma errada, colocando nas embalagens dos produtos menos saudáveis e nutritivos os desenhos mais populares entre as crianças.

"As crianças transferem sua preferência pelo personagem para o produto e querem comprá-lo mais (que outro que até tenha um gosto melhor)", disse Vaala. "O que queríamos saber era se essa preferência se refletia também no sabor do produto, se colocando

esses personagens as empresas estavam, na verdade, influenciando subconscientemente o julgamento das crianças”

Para comprovar a tese, os pesquisadores convidaram 80 crianças entre quatro e seis anos para fazer um teste de sabor cego. Colocaram, em quatro embalagens, o mesmo cereal – um tipo saudável e que não costuma ser vendido em supermercados –, sendo que em duas dessas embalagens lia-se “flocos saudáveis” e, nas outras duas, “flocos doces”. Também em uma embalagem de cada suposto tipo de flocos foram desenhados personagens do filme *Happy Feet*.

O resultado mostrou que as crianças tendiam a preferir o conteúdo das embalagens com os desenhos e, dentre essas duas, aquela que continha o aviso “flocos saudáveis”. Segundo os pesquisadores, esse fato talvez seja explicado pelo fato de que, desde muito pequena, a criança é ensinada que comer produtos com mais açúcar faz mal. [...]

Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI216938-15257,00-PREFERENCIA+ALIMENTAR+DAS+CRIANCAS+E+ALTAMENTE+INFLUENCIADA+PELOS+DESENHOS+.htm>> Acesso em: 10 mar. 2011.

1. Qual é a frase que sintetiza o conteúdo desse texto?

- A) A aparência dos alimentos é superior ao seu sabor para as crianças.
- B) A alimentação infantil é ruim devido à má fé das indústrias de alimentos.
- C) Os personagens comerciais são capazes de vender qualquer produto.
- D) Os alimentos com rótulos de informação saudável são mais consumidos.

Leia o texto a seguir e responda.

É difícil superar a tecnologia do livro

O fundador da Wikipédia diz que ela não causará o fim do saber no papel.

Um grande sonho da Antiguidade era reunir todo o conhecimento do mundo na Biblioteca de Alexandria, no Egito.

Depois de 2.300 anos, a empreitada parece ser possível com a Wikipédia, enciclopédia online criada em 2001 pelo norte-americano Jimmy Wales, junto com Larry

Sanger. Com mais de 10 milhões de artigos em 263 línguas e dialetos, ela pode receber a colaboração de qualquer internauta. Wales lança nesta semana, em São Paulo, o Instituto Wikimedia Brasil, capítulo local da Fundação Wikimedia. O instituto vai incentivar a disseminação de conhecimento gratuito no país. Mesmo com a imensa massa de informação virtual de hoje, Wales diz não acreditar que o livro em papel será um dia substituído como fonte de conhecimento. “Não é tão caro, não precisa de bateria e pode ser levado à praia ou carregado na chuva.”

Entrevista com Jimmy Wales. *Época*, n.º 547, nov./2008, p. 98-100 (com adaptações).

2. Assinale a opção correta de acordo com as ideias do texto.

- (A) A enciclopédia online Wikipédia possui limites quanto à quantidade de informações processadas.
- (B) Há no texto evidências de que as informações da Internet superarão o conhecimento contido no livro.
- (C) Jimmy Wales, criador da Wikipédia, afirmou que o livro não será superado como fonte do conhecimento.
- (D) O livro será substituído pela enciclopédia virtual.

Índio plantando soja?

Causou sensação nos jornais, há poucos dias, a divulgação de síntese do estudo publicado na revista *Science* por Michael Heckenberger e outros pesquisadores, dando conta de que entre 1250 e 1400 havia na região do Xingu “aldeias gigantescas”, com até 500 mil metros quadrados e 5 mil pessoas, interligadas por estradas de até 5 quilômetros de extensão por 50 metros de largura. Nesses lugares havia ainda, segundo o artigo, represas, pontes, aterros e fossas. [...]

De qualquer forma, o estudo voltou a pôr em evidência o tema indígena, num momento em que se multiplicam os conflitos envolvendo muitas etnias, na Amazônia, nos dois Matos Grossos, no Paraná, na Bahia, em Pernambuco, em Santa Catarina, em quase toda parte. [...]

Também preocupante é uma declaração atribuída pelos jornais ao novo presidente da Funai (o 33º em 35 anos), em sua posse. Disse ele – assegura o noticiário – que o grande desafio “é transformar as economias indígenas

ANEXO 05: Formação Continuada – 30/04/2015

((Formação Continuada realizada no dia 30 de abril de 2015, na Escola Técnica de Limeiro. O planejamento da formação foi comprometido, em virtude da conjuntura daquele momento vivido pela Educação do Estado, que resultou em uma greve de professores. O governador do Estado de Pernambuco, junto com os deputados estaduais, aprovaram uma lei que só contemplava cerca de 4% dos professores com o aumento de 13,01% do piso (lei federal), pois eram estes que estavam abaixo do piso, por só possuírem o magistério. Para o governo do Estado, os demais, já recebiam um salário acima do piso, em decorrência das escolas de referência e integrais, que contemplam uma carga horária maior para o professor. No dia da formação, os professores ainda estavam em greve, mas, segundo a formadora, compareceram um número considerável. Diante disso, a GRE optou por iniciar o encontro com um momento dos professores junto a psicólogas do “Mais Educação”, que apresentaram um material em slides e realizaram uma dinâmica com o grupo de docentes. Após esse momento inicial, deu-se um intervalo para o lanche e pagamento das bolsas e a formação, de fato, iniciou.))

((...)) perguntar se todo mundo já recebeu a bolsa/o pessoal do financeiro ainda tá ali/se falta alguém, pode ir até lá, que o pessoal já vai, viu? Todo mundo aqui já recebeu (2,0) já, né (=não é)?

Pronto (+) então (+) é::é antes da gente (+) iniciar ((fala com alguém sobre assunto paralelo, parece perguntar se essa pessoa já havia passado a pauta, ela responde que não, e a formadora diz que não tem problema))/então, antes da gente iniciar, eu quero de dizer a vocês duas coisas bem rápidas, né (=não é), que a gente tá com o tempo (+) já bastante avançado (+) mas é::é primeiro, algumas retomadas eu precisei fazer, diante do que eu encontrei entre o ano passado e esse ano, né (=não é),?! Quando eu vi a lista de professores, eu vi que tinham muitos professores novatos. Então/assim/ a gente tem essa preocupação quando entram esses professores novatos, deles se encaixarem no trabalho que a gente vem fazendo/entenderem na verdade a formação. Eu sei que na escola eles vão acompanhando os outros, vão vendo como é o trabalho e::e né (=não é)/acompanham. Mas também poder acompanhar a nossa formação e poder entender o que que a gente faz, como a gente faz e por que a gente faz. Tá certo? Por isso, eu retomo algumas coisas ...que essas retomadas não deixam de ser importantes para o nosso trabalho e também dou continuidade no trabalho que a gente já vem fazendo em todas as formações, não é... que vocês também conhecem como é que a gente trabalha. Tá bom...Só pra justificar, pra vocês não dizerem “de novo isso?”. Não é? Mas é por conta desses professores novatos, aí...que a gente precisa retomar. Tá certo?

Então...é...alguns textos...o texto que a gente entregou logo no início da formação, vocês já devolveram? [A formadora refere-se a um questionário sobre o trabalho com gêneros textuais, que foi entregue aos professores logo no início da formação para que eles contribuíssem com uma pesquisa que ela tem desenvolvido]. Já? Pronto! É...e

outros textos vão ser entregues pra vocês, que estão aí...pra gente...enquanto eu vou falando aqui, pra gente não perder tempo, o pessoal entrega pra vocês. Tá certo?

Bom...a gente pulou aqui até a pauta, pulou algumas introduções por conta da hora, já tá bem avançada, e a gente vai iniciar no conteúdo propriamente dito que são os fundamentos para o ensino de língua materna. Tá!? Então vejam, uma coisa que eu acho importante é a gente entender a prática...observar a prática que a gente faz...que ela está fundamentada numa teoria, né? Que às vezes isso passa até meio despercebido pela gente, né? A prática que eu trabalho, que eu uso na sala de aula, ela tá fundamentada em que? Em quem? Quem disse isso? Que eu tenho que trabalhar assim ou assado? A gente está, por exemplo, trabalhando muito com a questão dos gêneros na sala de aula, mas isso tá fundamentado em quê? Não é?

Então, a gente vai ver um pouco dessa fundamentação para o ensino da língua materna, né, que é bom a gente observar isso, e aí vamos dar continuidade e fazer também uma parte prática que vocês poderão levar para os alunos e trabalhar na sala de aula. Claro, cada um adaptando a sua realidade da forma que achar melhor. Certo?

Bom...então, a gente começa lá [aponta os slides] “os elementos estruturais que compõem o enunciado, ou seja a gramática utilizada no texto, deve estar a serviço da significações pretendidas no ato comunicativo e interativo”. Então, já trato logo de início a polêmica questão dá...do uso da gramática.

“Terezinha, é pra usar a gramática? Não é pra usar a gramática, não é?” Eu sempre digo, eu nunca disse a vocês que não era pra usar a gramática. De forma nenhuma. Eu também uso gramática, enquanto professora. Certo! Acontece que a gramática, ela tem que estar a serviço da significação. Ela precisa estar a serviço do texto. Eu não posso usar a gramática pela gramática. Eu não posso dizer dentro de um texto, ao meu aluno, o que é substantivo...” retire do texto os substantivos”...tranquilo, né? E daí? O que é que tem a ver o texto, aquele gênero textual, aquela realidade textual, aquele meio de interação com os substantivos que eu mandei retirar. Qual é a função daqueles substantivos dentro do texto? Certo? Esse que é o ponto. Então, não se fala de não trabalhar a gramática, mas trabalhar a gramática em função da significação, da interação, via texto, via linguagem. Ok!?

Bom...então, assim o PCN, né, conforme o PCN “ o estudo de gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão, interpretação, produção de texto, o que requer uma resignificação da atitude do professor diante dessa prática”. Da nossa atitude ...porque a gente já falou aqui várias vezes, em várias formações, nós não fomos ensinados dessa forma, né...a forma que nos ensinaram era pra trabalhar a gramática por ela mesmo.

Não sei se alguém aqui foi aluno do professor Valderez, com todo o respeito que tenho a ele, mas ele fazia a gente...é... conjugar verbo e mais verbos e mais verbos, e daí...e daí ficava na conjugação mesmo, não? Que bom! Ajudou, eu aprendi muito a conjugar verbo, só que eu não passei disso. Certo!

Então, quanto a isso não se preocupem, que nós ainda estamos aprendendo juntos e vamos aprender até o fim da vida. A gente morre aprendendo, é assim mesmo. Ninguém constrói tudo, ninguém termina o fim da vida, nem que seja com cem anos sabendo de tudo, não! A gente vai tá sempre aprendendo. Tá certo!

Então exige uma resignificação da atitude do professor, não é, que vai ser um trabalho sempre contínuo. “Os documentos orientadores oficiais para o ensino de Língua Portuguesa apontam para o tratamento da língua numa perspectiva dialógica.” Tá!

Então, quando eu falo ‘os documentos’ eu tô me referindo ao PCN e eu também estou me referindo aos Parâmetros Curriculares para Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, né? Que também foi fundamentado no PCN, certo? Então, toda a nossa prática, não é, com os textos, com os gêneros nessa perspectiva interativa e dialógica, ela tá fundamentada na teoria, ela tá fundamentada em documentos. Certo! Não é uma prática que vem...que a gente inventou, ou que alguém...hã...criou do nada, né? Ela tá lá registrada e fundamentada...certo...o que a gente faz. Essa perspectiva dialógica que trata ali [slides], é uma perspectiva que eu venho trabalhando com vocês desde o ano passado, não é...que tem o seu fundador, é...desse princípio dialógico, que é Mikhail Bakhtin...que às vezes a gente fala de Bakhtin e as pessoas ficam pensando que é alguma coisa muito além, né...e não é...né...como eu já falei pra vocês em formações do ano passado, Irandé Antunes que é uma grande linguista que nós também trabalhamos muita com ela...ela bebeu muito e ainda bebe muito nesta fonte,né...de Bakhtin. E esse trabalho com o gênero nessa perspectiva dialógica, que está lá no PCN e no Parâmetro, também tá fundamentada em Mikhail Bakhtin...nessa perspectiva dialógica. Certo! Pronto! Pode passar, Matheus.

E aí, o que vem a ser essa perspectiva dialógica? Então, a gente vai relembrar um pouquinho, que a gente já trabalhou isso...é...em outras formações. Mas não é um conceito muito fácil de se entender. Primeiro, porque é um conceito filosófico, certo? Mas é um conceito filosófico que não é um conceito... que não é uma abstração. Não está assim...ahh..ou melhor, está na prática da gente, né? Tá lá na prática da gente. Tá certo? Então, “o dialogismo assinala a própria condição existencial do sujeito a partir das diversas relações que estabelece com outros sujeitos, constituindo-os e sendo constituído por eles no processo de interação social.” [slides]. Então, até a nossa maneira de pensar, ela é dialógica. Por quê? Porque ela é socialmente construída.

Quando Bakhtin vai falar de dialogismo, ele vai dizer por exemplo, pra gente começar a entender essa ideia...pra entender que a linguagem, ela é dialógica. Por quê? Porque ninguém disse...ninguém disse aqui, por exemplo, a primeira palavra. Não existe aquele Adão mítico, como ele coloca lá no livro “Estética”, que disse a palavra, pela primeira vez, que ninguém nunca teria dito. Então, todas as palavras que eu estou usando aqui, alguém já disse. Até eu mesmo. Entende? E mais, tudo que a gente diz é fruto de uma construção social, não é. E que faz com que a gente...com que...ou a gente mesmo ou o outro, né...responda ao que a gente tá dizendo. Responda como, Terezinha? Com palavras? Não! Desde que você compreenda o que eu estou dizendo, você já está me

respondendo. Porque toda compreensão, ela deve ser ativa e responsiva. Quando a gente compreende, a gente age. A gente tá aqui pensando, na mente. Então se você está me compreendendo, você está agindo. Mesmo caladinho, quietinho aí no seu lugar, você está agindo mentalmente, compreendendo e isso já dialogismo. Entende?

Essa interação, ela já tá fundamentada na dialogia que é tratada por Brakhtin, então é dialogismo a...o uso das palavras, não é...que já foram ditas e que vão ser ditas e que vão continuar sendo ditas e que outras pessoas vão usar e que esse discurso vai ser usado por outras pessoas ou vão suscitar outros discursos. Entende? Então, é uma dinâmica que faz com que a língua seja dinâmica. Entende? Então, tudo isso é dialogismo. Então, é um conceito filosófico amplo, profundo, mas que fundamenta a...o uso da linguagem, consequentemente fundamenta nossa prática. Certo? Eu até questiono se os documentos orientadores utilizam o nome de Bakhtin, o nome da...do princípio filosófico que o dialogismo e o tratamento dos gêneros visto na perspectiva bakhtiniana, se o documento coloca isso de uma maneira tão clara, assim, por ser tão profundo, né...por ser um conceito tão complexo, né... será que ele usa o nome de Mikhail Bakhtin apenas para dizer ‘olhe, trabalhe com gêneros, né...acontece que nós já sabemos, nós já trabalhamos aqui, em outras formações, que trabalhar o gênero numa perspectiva puramente textual é uma coisa e trabalhar o gênero numa perspectiva discursiva é outra coisa. Entende? E Bakhtin vai dizer que os gêneros, eles devem ser trabalhados nessa perspectiva discursiva e não textual. E aí? Algumas pessoas que bebem lá na fonte de Bakhtin dizem que o gênero tanto faz você dizer que ele é discursivo ou textual, são palavras intercambiantes...não são! Bakhtin vai dizer que não são intercambiantes. Não é a mesma coisa. É a mesma coisa, Terezinha, gênero textual ou gênero discursivo? Não é. A perspectiva de trabalho com gênero textual e co gênero discursivo é diferente. Entende? O gênero discursivo, ele é mais amplo. Ele..ele abarca também o gênero textual, mas ele vai além da perspectiva textual. Muito além. Entende? Bom, então, “trata-se de um princípio do método sociológico desenvolvido por Mikhail M. Bakhtin e o Círculo que defende que a construção dos sentidos se forma nessas relações intersubjetivas, entre uma consciência individual e outra.” [slides]

Pra gente constituir sentido, a gente precisa que esse sentido seja constituído socialmente. A gente precisa que esse sentido seja constituído em uma relação intersubjetiva, porque, quando eu falo com você pra você me entender, é preciso haver uma relação intersubjetiva entre nós, pra que construa-se um sentido, pra você compreender aquilo que eu estou dizendo. Então, essa relação dada pela interação, ela já é uma relação dialógica, tá?! E esse sentido, como eu falei, essencialmente construído. Eu não posso, do nada...eu mesma, Terezinha, dizer que isso aqui não é um papel, nunca. Eu vou colocar o nome disso aqui de água. Todo mundo agora vai chamar isso aqui de água. Papel é água. Eu posso fazer isso? Não! O sentido é socialmente construído. Construído na coletividade. Construído pelo grupo linguístico, não é, onde as palavras estão sendo usadas e o sentido está sendo construído. Certo!? Então, não é uma coisa assim individual. Agora, claro...pode surgir como às vezes surge na mídia, né? Eu não lembro do garotinho...acho que vocês vão lembrar...eh...um garotinho

que...um coleguinha dele...não sei...descendo uma ladeira num...num skate...não sei...aí ele falou alguma coisa..."dale"...alguém lembra desse vídeo? [pesquisadora: *tacá-le pau!*] Tacá-le pau! Pronto! Brigada, Rafa! "Tacá-le pau! Tacá-le pau!" E aí, isso caiu na mídia. E aí aquela expressão, ela começou a ser usada por várias pessoas, num eh? Talvez naquele sentido, talvez trazendo pra outros sentidos, mas foi uma expressão que ganhou mídia e que, por isso, começou a ser construído o sentido socialmente. Acontece também esse caso...que o menino usou inocentemente. Não sei...eu pensei que isso seja uma expressão regional, né? "Tacá-le pau! Tacá-le pau!" E aí, quando cai na mídia, socializou e muita gente absorveu e começou a usar, inclusive trazendo para outros sentidos, pra outros contextos. Entende?! Mas, mesmo assim, o sentido não deixa de ser socialmente construído. Certo?! Até porque, se eu quero que você me entenda, eu tenho que...ah...utilizar uma linguagem ou falar...não sei...de assuntos, não é...tratar de...de...de coisas que você tenha na memória discursiva e consiga me compreender e mesmo que eu fale de algo novo...de um assunto novo, uma palavra nova, você vai tentar me compreender a partir de uma memória discursiva que você já tem. Entende?! Não vai ser do nada, vai ser a partir de algo que você já construiu. Certo?! Socialmente.

Bom...então, continuando... "a linguagem é tratada como um todo em contraposição a teorias que analisavam os discursos em suas partes constituintes, focando exclusivamente os aspectos linguísticos do texto." [slides] A gente já tratou isso aqui também, né? Eu tô falando de que aí? Não é? Eu tô falando do Estruturalismo, eu estou falando de Saussure, não é? Nós fomos...eu acredito que a maioria de nós...ahhh...fomos formados com essa base saussuriana. Por quê? Porque nós aprendemos a ensinar a estrutura da língua. E aí, essa estrutura da língua, ela existe, ela tem que ser aprendida de fato, tá certo?! Mas, ela não se basta. Ela não se basta, porque quando eu uso a linguagem eu tô pensando na estrutura...ah...propriamente dita, não é...assim. Eu tô pensando em interagir, em te convencer, em te emocionar, em...não sei...eu tenho sempre um objetivo, que a gente vai falar já do projeto discursivo. Eu tenho um projeto, todo mundo tem, quando usa a linguagem. Você usa para alguma coisa, com alguma finalidade. Então, você não está muito preocupado...não muito...com a estrutura, não é, da língua. Você está preocupado sim, com o objetivo dessa sua interação. Certo?!

Então...eh...por muito tempo a gente ficou trabalhando dessa forma, porque foi a forma que nos foi ensinada e é comum, claro, a gente trabalhar assim! Hoje a gente precisa ter uma visão um pouco mais ampla. Não é deixar, né? Vamos frisar bem! Não é deixar de trabalhar a estrutura da língua, mas procurar ir sempre um passo a frente dela. Certo?! Usar essa estrutura com a finalidade de construir sentido, de fazer o aluno entender o texto, de você entender o texto dentro do contexto em que ele foi construído. Não é? De toda essa construção... a gente vai falar já já de toda essa exterioridade constitutiva, que está lá dentro do texto. Tá bom?

Gente, olha...eu sei que vocês estão num silêncio tão grande que é aquela história...quando os alunos da gente estão muito calados ou eles estão entendendo tudo ou eles não estão entendendo nada. Bom, podem falar, quando quiserem perguntar, dar

um exemplo...fiquem a vontade. Tá bom assim? Eu penso que vocês estão entendendo, mas se qualquer coisa...isso aí eu não entendi, isso aí eu não concordo. Fiquem a vontade pra falar. Tá certo! Eu também tenho muito o que aprender com vocês. Não se preocupem não, que aqui eu não sou dona de conhecimento nenhum. Tá bom? Fiquem a vontade.

Bom...então, continuando...” Isso significa, por exemplo, levar em consideração os interlocutores”...olha aí o que é ir além da estrutura, não é nada de muito extraordinário, não! Não é? É o que a gente já faz com a linguagem. “ [slides]...levar em consideração os interlocutores e as condições de produção dos discursos...” [slides], condição de recepção do discurso...han...tem outra coisa aqui...a circulação, onde esse discurso vai circular, né, de que maneira ele vai circular, então toda vez que a gente produz linguagem, seja falando seja escrevendo, ou reproduzido por alguém, a gente tem essa preocupação...ainda que não seja uma preocupação tão explícita, mas a gente tem. Pra quem eu vou falar? Com quem eu vou falar? De que maneira isso vai circular, né? Quem vai me ouvir? O que que vai achar? Ah, se as pessoas disserem isso, eu já sei que vou dizer isso. Porque ninguém vai dizer aquilo outro. Você até coloca no seu discurso a resposta do outro. Já se precavendo dessa atividade responsiva do outro. Então, o outro...por isso que a gente diz que o outro já constitui seu discurso...vocês estão dentro do que eu estou dizendo, vocês estão constituindo o meu discurso, porque só uso dessa forma, se eu falo desse jeito é porque eu estou diante de vocês. E não é de vocês, pessoa/indivíduo, é de vocês sujeito social. Vocês quem? Professores de Língua Portuguesa. Meus colegas. Assim como eu sou: professora de Língua Portuguesa. Entende?Então, a plateia já constitui o discurso do enunciador. Entenderam?

Continuando, então...aí...han...”... estabelecidas a partir da relação com várias vozes que fundamentam seu processo de produção na constituição do sentido.” [slides] Várias vozes por quê? Como a gente falou, a linguagem é dialógica. Tudo que eu estou dizendo, todas as palavras que eu estou dizendo, eu já usei, já usaram, alguém já usou. Não é nada...não é...não são palavras novas, então é uma constituição dialógica que permeia...que é permeada por várias vozes...pode continuar [pedindo ao colega que estava passando os slides].

Então, “o enunciado deve ser visto como um todo...” [slides]... aí é que está a questão. “...Ele é fruto de um processo de elaboração que envolve a ação do sujeito num contexto sócio-histórico, ou seja, específico e concreto, sem o qual os enunciados tornam-se incompreensíveis.” [slides]. Tá aí um exemplo do princípio dialógico. Ver o texto como um todo. Num é? Medvedév que era um dos...um dos, vamos dizer assim...dos amigos de Bakhtin, um dos participantes do Círculo de Bakhtin, né? Que tinha ele, vamos dizer assim, como uma pessoa principal, tinham lá vários outro que...estudavam a linguagem, filósofos, músicos, professores e tal. Então, ele vai dizer que o texto precisa ser visto de cima para baixo. E o que é que é ver o texto de cima para baixo? É ver o texto justamente como um todo, como essa constituição social, né...como essa constituição interativa, essa construção social, essa construção interativa, que não pode ser vista apenas pela materialidade linguística. Mas deve ver a

materialidade linguística, claro que deve, deve sim ...como é que o discurso se torna realidade? Como é que eu posso analisar um discurso se eu não vou materializá-lo? Ele precisa ser materializado, não é verdade? Então, a materialidade linguística faz parte do enunciado, mas ela não dá conta do enunciado sozinha. Por quê? Porque o enunciado não se constitui apenas da materialidade linguísticas, toda situação extra...linguística entre aspas...porque não é tão extra assim. Se toda situação extra linguística, né, que permeia, que está ali, envolta do texto, ela, na verdade constitui o texto, ela faz ser...o texto ser daquela forma e não de outra. Certo? Então, o que faz o texto ser assim? O que faz, por exemplo, o Diário de Pernambuco, o Jornal do Comércio dar tal notícia dessa forma e não de outra, né? Foi porque ele quis, o repórter escolheu as palavras que quis diante de um campo discursivo? Não, né! Tem toda uma questão ali que constitui aquele texto. Era o momento histórico, era a própria posição política do jornal que vai fazer ele dizer aquilo daquele jeito e não de outro jeito, né?

Então, assim...parece ser algo muito além, talvez muito filosófico, eu não sei aí o que é que vocês estão pensando aí na mente de vocês, mas é algo importante que nosso aluno precisa saber, que tudo que a gente utiliza e tudo que a gente lê, e tudo que a gente escreve tem um porquê que não é...não foi uma simples escolha, escreveu assim porque quis...não foi bem assim porque quis, não! Tem todo um...uma questão histórica e social que faz com que o texto seja construído daquela forma e não de outra, inclusive a questão de quem construiu?? Quem disse isso, né? Quem é essa pessoa socialmente falando? Entende?

Bom...então..."fruto de um processo de elaboração que envolve a ação do sujeito..."[slide] veja, nesse contexto sócio-histórico que eu tava falando, "específico e concreto, sem o qual os enunciados tornam-se incompreensíveis" [slide]. Como é que se vai entender de fato, a fundo, o que está naquela notícia do jornal, se o aluno não tiver essa noção abrangente do que é a linguagem, de como ela se constitui. Certo? Isso é muito importante.

Bom...então... "Toda enunciação é, na prática, uma responsividade" [slide], que a resposta, entende? "...que aponta para outra, ou seja, responde a enunciados anteriores e possibilita respostas de enunciados futuros, o que torna o locutor ativo e responsivo ao mesmo tempo." Foi o que eu falei, não é? O que eu digo, o que eu estou dizendo aqui tem consequências do que eu já li, já vi, já ouvi, já aprendi. O que eu estou dizendo aqui vai ter depois consequências de formas diferentes, cada um vai atender de forma diferente, de ouvir ou não de uma forma diferente, mas vai ter uma resposta. (24:54)

Entende? E assim por diante. Além disso ela se forma a partir de uma memória discursiva diretamente influenciada pela (não entendi) esperada de um receptor presumido. Então sempre que a gente fala a gente pensa no outro, quem é o outro, como é que eu vou falar, o que eu vou dizer, sempre preocupado com a platéia, com o público, com o outro, né?

Bom...e aí nessa perspectiva a relação entre os interlocutores é determinante para construção no sentido dos enunciados e essa produção de sentidos esta fundada na

diferença ou seja, nessa relação de confronto permanente entre o já dito e o que será dito a partir de quê, que possibilita o reconhecimento de elementos estáveis e instáveis na linguagem, certo? Então... De acordo com Bakhtin (2011, p. 297) “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”. Esses elementos interferem um no outro, tornando a linguagem dinâmica. [slide] Pronto, nesse sentido aqui a gente vai encerrando os fundamentos para o ensino.

“Primeiro Todo ensino de língua tem como objetivo maior: ampliar a competência comunicativa das pessoas” [slide] e não fazer as pessoas decorarem verbos, estão entendendo? O que eu quero do meu aluno quando eu ensino língua portuguesa para ele? Eu quero ampliar a competência comunicativa dele, certo, quando eu amplio a competência comunicativa eu também amplio a visão de mundo que ele tem, porque cada gênero ele absorve uma dada parte da realidade, quanto mais gênero a gente aprende mais realidade a gente começa a perceber e de uma forma diferente, estão entendendo? Então a gente não amplia só a competência comunicativa a gente amplia a forma de ver a vida certo? a forma de pensar a vida é só você, relaciona o que eu tô dizendo com a aprendizagem de artigo de opinião por exemplo, quando aluno aprende algum artigo de opinião você tá ensinando só artigo de opinião? não, você tá ensinando ao seu aluno a se colocar socialmente, a defender sua opinião, a dizer o que pensa, certo...a mostrar argumentos contraditórios e a refutar sabiamente esses argumentos né de uma forma contundente com as palavras adequadas e de forma convincente. Então quando a gente ensina um gênero ou aprende um gênero a gente não tá só ampliando a competência comunicativa, a gente tá ampliando a forma da gente ver a vida, da gente ver a realidade certo?

Bom...“Qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito; Perceber a função pretendida para cada uso, para cada escolha”[slide] né, qual é a função do substantivo, do advérbio, do verbo, é na perspectiva de ver a interação verbal acontecendo que se deve empreender o trabalho de análise de textos como a gente já falou antes.

Bom...aqui eu vou fazer para vocês algo já muito conhecido de vocês certo, que são as expectativas de aprendizagem. Então...é...essas expectativas estão lá no currículo que vocês trabalham em sala de aula vocês já sabem de **cor e salteado** né, eu só trouxe pra mostrar um pouquinho, lembrar um pouquinho que quando a gente trabalha as expectativas de aprendizagem consequentemente a gente tá trabalhando os descritores do saepe, eu insisto sempre naquela ideia e principalmente na nossa disciplina de língua portuguesa que trabalhar os descritores do saepe é fazer um trabalho a mais; não é fazer um trabalho a mais se você tá trabalhando com o currículo lá que você tem pra trabalhar em sala de aula o currículo de Pernambuco você já está trabalhando os descritores, certo, porque na verdade as expectativas de aprendizagem que a gente tem no currículo eles são os descritores com outra linguagem de uma forma mais ampliada né de uma forma mais contextualizada até né (+)

ANEXO 06: Entrevista 01 – Colaboradora Elisabete

Pesquisadora: Para ajudar na caracterização dos colaboradores/a atue sua experiência no Estado. Qual foi o ano que entrou?/e na particular também.

Maria Emília: entrei no Estado em 1993, era um mês de maio, maio de 93. Eu tô (=estou) com 20/22 anos no Estado. E na particular, eu entrei em fevereiro de 87. 87, não! Foi em fevereiro de 88. Completei 27 anos, já!

Pesquisadora: Eu já te perguntei isso uma vez, mas vou perguntar mais uma vez para reforçar. Sua formação é na UPE em Letras e/

M.E.: Pedagogia, e a especialização é em Língua Portuguesa.

P: E o mestrado é em/

M.E.: O mestrado a gente tá terminando é em Psicanálise na Educação.

P: Qual é a/por onde é o mestrado?

M.E.: Olhe, a gente começou pela FURNE, da Paraíba. Agora, pra te dizer a final qual é (+) é porque tá dividido entre FACNORTE, do Paraná, e o CAEC.

P: Pronto! Aí, a::agora especificamente sobre o/queria começar te perguntando sobre a tua compreensão sobre o uso de gramática e ensino de análise linguística. Qual seria essa diferença?

ME: Veja! Quando eu estudei, a gente tinha a gramática pura. Precisávamos saber corretamente todas as regras e aplicá-las secamente nos exercícios. Quando a gente fez a Universidade/quando eu fiz Letras, isso mudou um pouco, porque também o campo da educação no Brasil não tinha ainda se aberto tanto. Agora, quando eu fiz a especialização eu vi que a análise linguística você tem que trazer aquele conteúdo gramatical para o contexto o mais próximo do aluno, pra (=para) que ele entenda que aquilo que o livro traz enquanto normal, ele já vive em sua vida diária, ele só precisa aprimorar.

P: E::e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco orientam que esse eixo deve atravessar os outros, de leitura, escrita/como você compreende essa orientação?

M.E.: Veja! Se eu acho, quer dizer, se eu estudo que análise linguística ela deve ser compreendida pelo aluno como a aplicação da norma pela vivência, em sala de aula eu não posso trazer essa norma seca. Eu preciso também acompanhá-la dos textos, não só a análise do texto puramente à luz da gramática, mas também fazendo um intercâmbio com a compreensão textual, para ele entender também a ideia que se passa e o porquê de você ter utilizado aqueles recursos linguísticos.

P: Então, a tua opinião sobre esse eixo ser tratado assim?

M.E: EU considero muito importante. Tornou até uma maneira mais simples da gente trabalhar o que era a gramática pura. Fica mais próximo, mais gostoso e dá ao aluno uma compreensão mais ampla do próprio eixo da análise.

P: É::é a gente sabe que é uma orientação do próprio documento e que, de certa forma, você está colocando que é bem válido. Mas você acredita que exista alguma cobrança assim da DIREÇÃO, de outras outras pessoas que participam da comunidade escolar, pra (=para) que essas orientações sejam seguidas na/

M.E.: Tem. Enquanto Estado a gente tem uma cobrança muito grande em cima disso, por quê? Porque todas as provas externas elas são elaboradas na área de Língua Portuguesa mediante essa contextualização. O eixo de análise linguística ele nunca vem cobrado desassociado do texto. Entendeu? Ele sempre está partindo de uma realidade que seja cada vez mais próxima e mais utilizada pelo próprio aluno. Aí a gente tem essa cobrança, sim! Junto com isso, a direção também faz a sua cobrança. E aqui aqui no “Regina Celi” ((colégio particular o qual a professora leciona e onde a entrevista foi realizada)) já faz uns anos que a gente começou a trabalhar não só em Português, mas em todas as disciplinas dando prioridade as próprias questões contextualizadas. Por quê? Porque o próprio ENEM ele fez isso, ele trouxe a questão, mas sempre acompanhada de um contexto, pra (=para) que dali eu pudesse puxar o que de específico eu quero dele. Então, a gente vem tanto no Estado como no particular/

P: Então, você acha que o ENEM influenciou essa prática e que se aproxima do que os Parâmetros orientam?

M.E.:

Influenciou

Eu acho que o ENEM fez justamente as autoridades repensarem e produzirem os Parâmetros, no caso os Parâmetros do Estado de Pernambuco.

P: uhum.

M.E.: Entendeu? Pra (=para) mostrar essa preocupação, porque se a gente sair desse contexto a gente vai ver que a compreensão do aluno ela fica vazia. Ele simplesmente decodifica, aplica a fórmula ou a norma e resolve. Enquanto que o contexto ele vai exigir do aluno um raciocínio, um conhecimento não só daquele assunto específico, mas um conhecimento geral para ele poder se situar e resolver a situação.

P: Os outros professores de Língua Portuguesa e os próprios alunos te influenciam de alguma forma na/com essa orientação sobre a análise linguística ou do próprio Parâmetro?

M.E.: Olha! Os alunos os alunos até mais que os professores, a nível de Estado, né? ((a professora faz essa ressalva por estar no ambiente da escola particular)). Como eu sou uma das mais velhas lá no Ginásio, aí eles recebem mais influência minha do que eu

deles. Agora, os alunos sim, principalmente com o trabalho no ensino médio. Como eles foram exigindo mais por conta também da cobrança externa. Não só/porque essa questão do SAEPE, essa questão de Prova Brasil, elas são mais recentes, então antes delas chegou o ENEM, antes delas chegou um vestibular. E aí, o::o a maneira de se construir as questões nessas outras provas influenciou diretamente a atividade dos alunos, que começaram também a cobrar tanto de mim como dos demais professores uma outra atuação, que pudesse cada vez mais a::a o trabalho na sala de aula está cada vez mais parecido com o que eles tinham de cobrança lá fora.

P: Eu notei isso, até nos próprios alunos pedindo questões, tanto na sua aula como na da outra professora, pedindo alguma coisa desse tipo, e na formação/de um professor falando sobre a::a um boicote na prova do SAEPE/como esse alunos têm força.

M.E.: É verdade! Bem, aqui a gente soube que teve uma escola que teve um resultado baixo e ela não era pra (=para) ter aquele resultado baixo, mas não foi contra o professor, mas contra a direção.

((comentam assunto paralelos))

P: Dessa primeira parte tem só mais uma pergunta pra fechar. Se você acredita que suas aulas têm seguido essas orientações quanto ao ensino de análise linguística?

M.E.: Olhe, Rafaela! 100%, não! Mas eu procuro muito tentar trazer a análise para aquilo que eles estão vivendo, até porque eu me lembro uma vez no curso de especialização um professor meu ele dizia assim “não é errado ensinar a gramática...” ele chamava de gramática “...o erro está em não contextualizar a gramática”. Aí ele abria uma parêntese “contextualizar não é simplesmente você dar o texto para que o aluno é::é retire dali um substantivo ou veja a aplicação das conjunções. Não! Você precisa levar o aluno a entender porque o autor fez uso daquilo.” Isso pra (=para) ele é o contexto. Então, eu procuro sempre, na medida do possível/já foi melhor, até porque a gente já teve alunos mais querendo mais.

P: uhum!

M.E.: Entendeu? Mas eu procuro, na medida do possível, sempre trazer a análise linguística de uma forma contextualizada que exija dele raciocínio, que ele entenda que as regras gramaticais elas não existem para serem decoradas e que eles têm na sua mente grande parte delas, e que só precisam perceber o uso que ele faz dela e também o uso que as outras pessoas fazem, para ele perceber que essa análise ela não é um bicho papão, ela existe principalmente na nossa fala.

P: Agora, com relação as formações, as formações continuadas, vocês acha que elas têm contribuído para esse trabalho com análise linguística?

M.E.: Tem, tem contribuído sim, mas o foco maior das formações é em cima de gênero textual. Certo?!

P: uhum!

M.E.: E dentro do gênero, eles fazem um pequeno a parte para as questões de análise linguística. Mas o grande foco é justamente o gênero, a estrutura do gênero, depois a compreensão das ideias que autor coloca, como as inferências e as questões explícitas, e uma pequena parte para a análise linguística.

P: É como se foco fosse o eixo de leitura (+) e compreensão, e a análise tá sempre ali por perto.

M.E.: e compreensão

A análise linguística ela perpassa. Ela não é o principal, vamos dizer, ela perpassa esse eixo de leitura e compreensão.

P: Pra (=para) elaborar essas aulas de análise linguística você consulta algum material?

M.E.: Olha! Eu utilizo/eu busco os Parâmetros, eu busco meus livros/

P: livros didáticos.

M.E.: livros didáticos e busco a internet. Porque na internet a gente tem também informações mais atualizadas, que se a gente fosse para o livro, teria que ter uma enormidade de livros. E também gosto de ter exemplos de provas de outras instituições bem conceituadas, como provas do ENEM, provas da FUVEST, provas da UNB.

P: Eu notei até em uma atividade sua que você utiliza essas provas e busca questões que tenham relação com os as/

M.E.: os descritores.

P: É!

M.E.: É! Porque a gente tem, a gente no Estado de Pernambuco uma lista de descritores de Língua Portuguesa que sempre estão presentes nas provas externas e a gente precisa dar conta desses descritores dentro dos assuntos específicos de cada ano. E dentro deles a gente tem muito a compreensão, você tem que ler, você tem que compreender o que está ali. E você tem que buscar os elementos linguísticos que foram aplicados e a necessidade dele estarem naquele texto e as consequências de você ter escolhido aqueles elementos, porque vocês não escolhe aleatoriamente.

P: uhum!

M.E.: Porque os meninos, às vezes, dizem “é muito ruim viver feito você, professora, que fica analisando tudo!”. Mas minha gente, a gente tem que analisar, porque se de repente você utiliza um conectivo de oposição e, na verdade, você estava querendo simplesmente unir ideias diferentes, você quebrou toda a coerência do texto. Você pode nem ter mexido com a coesão, mas quebrou a coerência do texto e aí prejudica a compreensão.

P: Pode parecer redundante, mas o livro didático te influencia na na/

M.E.: Influencia! Porque os livro que a gente escolheu no Estado, o livro de Cereja, ele já tenta fazer da melhor maneira possível essa inter-relação entre os conteúdos de análise linguística com os conteúdos de leitura, compreensão, literatura, entender? E assim, ele não traz questões tão simples, questões tão planas, ele traz questões mais aprofundadas que cobram do aluno esse conhecimento mais amplo. Não só saber que a conjunção “quando” é de tempo, mas saber porque ela foi usada, quando ela é usada, no que interfere a conjugação verbal. Se eu retirar a conjunção, de que maneira eu posso representar a mesma ideia de outra forma.

P: Então, esse livro não foi por acaso que vocês viram que ele tem a ver com os Parâmetros. Ele foi escolhido porque ele se aproxima?

M.E.: É! Ele tem esse caminho que a gente considera melhor para o aprendizado do aluno.

P: Então, essas orientações dos Parâmetros Curriculares sobre análise linguística interferem no modo como você trabalha em sala de aula?

M.E.: Intefere, interfere. Diretamente!

P: Só confirmando tua carga horária de Língua Portuguesa.

M.E.: No Estado são (+) 200h/a. Cada turma eu tenho (2,0) cinco aulas.

P: São 1º e 2º anos, né (=não é)?

M.E.: Isso! E o complemento a gente faz com as turmas do PROEMI, que é um programa do ensino médio inovador.

P: Ok!

ANEXO 07: Entrevista 02 – Colaboradora Gisele

Gisele: ...são como vestir vestir um salto alto e ir pra (=para) praia. Você pode ir de biquine para uma igreja. Poder você pode, mas não está adequado. Então, a questão da linguagem é mais ou menos essa comparação que eu faço. Você pode usar a informalidade em um texto escrito onde pede a gramática, mas não é adequado. Então, assim, existe a questão da adequação, existem momentos em que a linguagem ela é necessário o uso da gramática. Agora, no momento de ensinar a gente faz esse diferencial, mostrando que não existe esse certo e o errado na língua, que é o que a gente aprende. Mas existe o que é adequado e o que não é adequado. Em determinados contextos é adequado o uso da gramática e eles precisam aprender desde que esta gramática ela esteja aplicada em textos (+) que ela seja aplicada em textos na hora da produção textual. Então, (+) a diferença que eu vejo entre gramática e linguagem é essa. Até para a questão do ensino mesmo é dessa forma que eu trabalho/ que eles conheçam ambos os aspectos da língua, padrão e não-padrão, e que saibam usar.

P: E gramática e o eixo de análise linguística, o que seria esse eixo de análise linguística?

G: Seria justamente usar a gramática para mostrar dentro de determinados textos é::é::é usar a gramática para mostrar a adequação é::é para usar, por exemplo, conectores entre parágrafos, mostrar que existe uma questão de coesão e coerência entre os parágrafos, que você pensa uma coisa e escreve de outra forma, sem usar os conectores corretamente (3,0) é::é sua ideia se perde. A nível de análise linguística, eu sei que esse estudo ele ainda é muito superficial, porque até o nosso suporte não é apropriado. O nosso livro didático ele não nos traz tantas questões que trabalhem a gramática e a linguagem/ faça essa associação, né (= não é)?! Mas em algumas questões, até mesmo em provas externas, como o SAEPE, a gente percebe que há::a essa intenção de haver a relação entre o::o eixo linguístico e a gramática, porém, muitas vezes, essa relação não é feita de maneira completa, dá-se o texto e é::é, como eu posso dizer, retira-se um elemento do texto para dizer qual a ideia que ele dá. Assim, tem uma questão de linguagem tem/ até pela intenção do locutor e do interlocutor, mas muitas vezes é perdido aí o que realmente é o trabalho de linguagem o foco para/por exemplo, ENEM/ a gente não vê essa preocupação com a linguagem e vestibular, principalmente, de diversas universidades o foco é a gramática. Então, para o professor do Ensino Médio é complexo, porque você tem que trabalhar com todos esses focos. Então, se o aluno tem um sonho de fazer FUVEST, então ele vai encontrar questões abertas, o que é diferente/tô (=estou) fugindo um pouquinho da pergunta, só para dar um exemplo.

P: não! Tudo bem!

G: Aí, você vê que ele foi condicionado a responder múltipla escolha para o ENEM, porque no ENEM não há questões abertas, apenas a redação. Então, quando chega no

vestibular diferente, de uma universidade diferentes, ele sente. Então, não existe uma coerência entre as avaliações externas, entre o ENEM, apesar que o conteúdo é o mesmo, mas não existe uma correlação. A gente é que tem que/ a gente tem que se ((a professora se desconcentra, pois duas alunas sentam próximas a gente e começam a conversar. Ela pede que as meninas façam silêncio)), é::é a gente que tem que se é::é enquadrar dentro desses pontos de vista, para que não prejudique o estudante. Aí, é complexo o trabalho de gramática e linguagem, porque uns focam no trabalho de linguagem e outros já puxam mais pra (=para) questão do texto tentando aplicar à linguagem, não é?

P: É/ o Estado de Pernambuco orienta esse eixo de análise linguística atravessando os outros, não é? — Como eixo vertical ao de leitura, escrita/o que você compreende dessa orientação?

G: — é!

Na verdade, eu participei, né (=não é), da elaboração dos Parâmetros Curriculares e, assim, durante as formações, a gente compreendia da seguinte maneira é::é pelo menos a minha compreensão era a seguinte: em todas as formas de leitura, escrita, produção textual e aplicação da gramática deve existir essa relação com o foco na linguagem, sabe! Então, na hora de produzir um texto você tem que/eu até já falei disso, né (= não é)?/ tem que ver , por exemplo, quem é seu interlocutor, qual a linguagem você vai usar, e agora a gente tá trabalhando também a questão da linguagem digital que no meio de uma rede social ela é mais prática, e a gente não pode/como é que eu posso dizer/ a gente não pode é::é fugir disso, porque é uma realidade. A prática de produção de texto dependendo de quem é o interlocutor, dependendo de qual a condição a gente vai aplicar determinada linguagem, ou na hora de estudar a gramática você vai ter dois elementos que você vai ter escolher um dos dois. Assim, sempre fazendo esse paralelo entre o que adequado e o que não é, não o que certo e o que não é.

P: E o que você acha dessa orientação?

G: Eu acho interessante. Mas, eu como fui formada com um ponto de vista mais linguístico é::é::é eu tenho a tendência a puxar a sardinha, como diz a história, puxar a sardinha para o lado da linguagem mesmo. A gramática ele serve como um instrumento é::é um instrumento de trabalho, assim como o livro didático, mas não como o fundamental na minha aula. Então, a minha formação não foi, como eu falei, e você já teve contato com outros professores, eram o quê? Eram alunos (+) ou colegas (+) de Marcuschi, (+) Marcos Bagno, e tudo mais. Então assim, eles não tinham/praticamente a gente não via gramática na faculdade, né (= não é)? A gramática pura, essa que é a Bíblia do professor de Português, não! Então, assim, a questão das regras esse esse/e ainda sinto que há essa ausência de de apropriação, sabe? Tem um momento que o estudante precisa da gramática, ele vai precisar, mas essa gramática tem que ser conduzida e não imposta. Porque ele já vem com uma linguagem, ele não vem como uma tábua rasa, como a gente costuma dizer, ele já vem com uma linguagem. Então, a

gente tem que lapidar essa linguagem, usando a norma padrão, que a meu ver, já está ficando obsoleta/a gramática/porque, logicamente, a gente vê o “tu” é aplicado, porém não concorda com os verbos, né (= não é); o “vós” é só para falar com Deus (+). Então, assim, a própria gramática já se tornou obsoleta/.../

P: São outras necessidades desses meninos/

G: /.../ são outros contextos, na língua. A própria mídia influencia, porque ela não usa/eu lembro bem que, antigamente, as novelas tinham uma preocupação em falar a linguagem padrão. Hoje em dia, uma novela para jovens eles não usam a linguagem padrão. Eles usam as gírias (+), o falar do cotidiano deles. Então, assim, eles é::é não tem aquele contato com a língua padrão nos meios de comunicação, né (= não é)? Então, às vezes, você vê um deslize de gramática em um jornal impresso, né (= não é)? Se você for observar direitinho há esses deslizes. Então, eu acredito que é::é existem tantas possibilidades do uso da língua: o presente pode até indicar o pretérito, né (= não é)? Então, existem tantas possibilidades dentro da linguagem que eu acho mais coerente ensinar essas possibilidades do que, como a gente costuma dizer na gíria, bitolar ou condicionar o aluno apenas a estudar pela Bíblia, pela norma, pela regra, que ele não vai aplicar no dia a dia, entendeu?

P: Além de você já concordar, achar que é uma orientação válida, você acha que existe uma pressão de outras instâncias para que você realize essas orientações, como por exemplo a direção da escola, o Estado em si?

G: É::é eu não diria que é bem uma cobrança, porque eu estaria sendo contraditória. Porque, se eu participei do processo de produção dos Parâmetros e estou lá na participação, na assinatura do livro, então eu não posso dizer que há uma cobrança, porque eu concordei com aquilo. Mas já veio um molde que a gente aperfeiçoou ou adequou às séries, né (= não é)? E que, muitas vezes, a gente tenta aplicar, mas você sabe que a teoria é uma e a prática é outra. Então, não há cobrança de direção, mas há, por exemplo um sistema que nos pede o cadastro de aulas conforme/que é o SIEPE/aí você escolhe se vocês está usando conforme as Orientações Teórico-metodológicas ou vocês está usando os Parâmetros Curriculares. Então, como eu sei que atualmente eu tenho que aplicar os Parâmetros Curriculares, eu coloco ali como aquela aplicação, eu uso aquele Parâmetro, mas eu não me sinto obrigada. É porque se eu participei, eu sei como funciona. E da maneira/na medida do possível, eu vou adequar a minha proposta que é trabalhar a linguagem. Mas (2,0) associada à gramática, sempre focando na linguagem.

P: Acho que o que você falou agora era o que eu ia perguntar, você acha que suas aulas estão dentro dessas orientações?

G: Estão dentro das orientações, porém eu ainda dou um enfoque maior ao eixo, que é o que a gente chama de eixo vertical, que é o eixo da linguagem, eu dou mais enfoque à linguagem, mostrando quais os aspectos é e onde utilizar. Não tenho a gramática como/tanto é que não aplico regras, quando se fala em colocação pronominal eu coloco

textos, que muitas vezes a gente usa também como o é::é bengala, né (= não é)? Ou muleta, pra (=para) ensinar a gramática, mas eles precisam ter contato com textos diversos. Então, assim, é mais ou menos isso que eu penso. O trabalho é feito, (2,0) dentro das possibilidades de cada turma, porque tem turmas que tem/que já há uma certa habilidade dentro da língua padrão. E há turmas que não usam.

P: Então, o próprio aluno influencia nessa — forma de levar essa/

G: — prática, na forma de conduzir a aula. Então, assim, o planejamento é feito, mesmo que não seja escrito no papel, mas ele é feito com base, não generalizando a turma, mas é::é::é nas necessidades da turma. Se uma turma há a necessidade de focar mais na linguagem formal, então a gente vai dentro buscar um pouco mais da gramática, puxar mais, até porque eles têm uma uma é::é uma base/a maioria deles chega com uma base é::é alguém do que se espera. Aí, a gente tem que puxar um pouquinho pra (=para) que ele compreenda um pouquinho da linguagem formal.

P: Tem algumas perguntas que eu já te fiz da outra vez ((a professora participou de um artigo anterior a essa dissertação)), eu quero só perguntar/esse livro é o mesmo do ano passado?

G: Não! Não!

P: Tu acha que esse tem mais relação com as orientações ou não?

G: Olhe! O do ano passado ele era/na realidade, nenhum dos dois/pra (=para) segundo ou terceiro/principalmente, segundo ano ele não atinge, como eu escuto minhas colegas falando, até precisam copiar o assunto no quadro. Eu vou copiar no quadro alguns conteúdos/eu não, mas algumas colegas precisam copiar pra (=para) poder complementar, porque o que está no Parâmetros não é a mesma coisa que tem no livro. Então não tem/muitas vezes eu peço pra (=para) eles pesquisarem, porque a gente tem a questão do protagonismo, que a gente precisa que eles construam o próprio conhecimento. Então, a gente pede que eles pesquisem, que eles apresentem, que tirem as dúvidas, através de debates. Então, fica aquela aula diversificada, né (= não é), diferente do livro didático. Até mesmo o registro do SIEPE, a gente coloca como suporte, raramente o suporte é o livro didático. Ele está lá mais para questões de interpretação textual ou de leitura, ou uma orientação de produção textual, mas ele não supri as necessidades dos Parâmetros, não!

P: É que aqui vocês também têm o suporte das tecnologias, né (= não é)? Têm os tablets/.../

G: É::é teoricamente sim, (+) né (= não é)? Mas tem outras coisas que influenciam sim: a questão da internet que nem sempre ajuda, né (= não é)? Normalmente a gente passa a pesquisa para eles fazerem em casa e trazerem para escola. Aí, aqui como é integral, aí tem a problemática deles já chegarem em casa cansados, né (= não é)? Aí, a gente já vai

tentar fazer isso na hora. Usa o que tiver. Se o celular tá pegando, usa. Mesmo a gente sabendo que não pode, mas se faz uma abertura para fins pedagógicos. Então, a gente possibilita, principalmente a questão de pesquisa de termos/dicionário, que eles não tem mais o costume de andar com dicionários, com a Bíblia dicionário embaixo do braço. Então, muitos tem o aplicativo dicionário, que::e na hora eles não sabem que palavra é essa, aí fazem uma consulta. É mais uma questão de como utilizar a tecnologia, não é nem o suporte que se dá, mas como a gente vai trabalhar com esse suporte. É isso!

ANEXO 08: Aula 01 (A01) – 29/04/2015 – Colaboradora Elisabete

((A professora faz a oração, me apresenta a turma, prepara uma aluna para fazer prova e inicia a aula))

E: Pessoal, veja só ((os alunos perguntam porque o assunto é diferente da aula anterior e a professora explica que é em virtude dos conteúdos do PROEMI, programa do governo para melhoramento do Ensino Médio)) (+) Vamos lá! Veja bem, você está lembrando que ano passado, quando a turma começou a trabalhar a questão textual, eu disse pra vocês que no meu ((incompreensível, mas a compreensão geral nos faz perceber que a professora fala sobre os primeiros estudos sobre gêneros, retomando Aristóteles)). Aristóteles agrupou todos eles em três grandes gêneros: o gênero lírico, o gênero épico e o gênero dramático. No gênero lírico, eles falavam muito no produtor, em quem é o autor. No gênero épico, a ((defesa)) que eles davam era a história dos povos e tudo (1,0), destacando suas grandes aventuras. No gênero dramático (incompreensível), para ser apresentado ao público como um teatro. Só que, nessa época, a produção textual era muito pequena. E nem todos tinham direito de aprender a ler e a escrever. Com o passar dos séculos, (+) muito mais pessoas começaram a ler e a escrever, e também a produzir seus textos. Até tal ponto que, hoje, nós trabalhamos com cinco tipologias: a topologia do descrever, relatar, narrar, argumentar e expor. Para nós, é mais encontrada a tipologia do relatar e do narrar, no caso do segundo ano. Eu queria saber de vocês, pra (= para) começo de conversa, o que entendem pela palavra “tipologia”. Tipologia lembra o quê? Tipo! E o que é tipo? Quando você diz assim “fulano é do tipo sério, fulano é o tipo brincalhão”. Esse tipo seria o quê?

A: uma característica?

E: Um característica? Ou a característica seria sério, brincalhão? [...] Mas esse tipo...todos seriam do mesmo tipo? Você faz uma separação, e o que você separa, você está trabalhando com uma classificação. Então, o que é que quer dizer tipologia? *Logia* é o quê? Estudo. E tipo? Classificação. Então, tipologia quer dizer o quê? Estudo da classificação. Mas a classificação do texto. Relatar e narrar, o que é que a gente faz em cada uma dessas situações? Quando se pede a você um relatório sobre uma excursão? Você vai escrever o quê? O que você passou lá. Então você vai me contar uma história. Correto? Num é assim? Num relatório você vai me contar tudo que viveu naquela excursão. [...] Se eu pedir a você pra falar sobre Cinderela, você também vai me contar a história dela? No relatório, você relatou. Na história de Cinderela, você fez o quê, também relatou? Não! Narrou. E por quê que as duas contam histórias? Porque uma foi vivida e a outra não foi vivida. O que mais?

A: Uma foi inventada...

E: Uma foi inventada, e a outra/então, aquilo que a gente viveu, que é verdadeiro, é relato. E o que é inventado é narrado. É não? É como? O relatório da sua viagem fica

aqui ((apontando no quadro para o tipo relatar)) e a história de Cinderela fica aqui ((apontando no quadro para o tipo narrar)). (+) O que é que você vai fazer com o relato do culto: Você vai relatar ou resumir o culto? Você vai relatar, você não vai resumir a história.

A: A gente pode narrar um jogo de futebol?

E: Narrar um jogo de futebol? Pode! Então narrar um jogo de futebol pertence a tipologia de narrar. Não a de relatar. Mas a de relatar, não é o que a gente vê. E o jogo de futebol no (+) é o que a gente viveu? Cinderela não existiu.

A: Não!

E: É verdade! Ou ela existiu? E a gente não conheceu? Por que que gerou essa polêmica? Por que os dois são parecidos. Qual é a diferença que podemos notar entre uma e outra tipologia? É que na tipologia do relatar a gente trabalha com a veracidade. E na tipologia do narrar, trabalhamos com a verossimilhança. Veracidade vem de quê? (+) Lembram de uma novela que passou na Rede Globo, que tinha nela uns personagens que representavam os grandes italianos? Não? Que eles faziam/“é porque é da sua época”/ é vero! Quando é que eles usavam essa expressão “é vero”?

A: Pra (=para) confirmar um fato.

E: Pra (=para) confirmar um fato! Vero queria dizer o quê?

A: verdade

E: Verdade! Então, veracidade quer dizer o quê? Verdade! E verossimilhança? É uma verdade, só que com uma diferença. Aqui ((referindo-se a relatar)) você só pode registrar o que realmente aconteceu. Nesse caso aqui, o relatório da sua viagem, você não pode inventar nenhum fato, nenhum dado, nenhuma pessoa. Você tem que se limitar a registrar aquilo que realmente aconteceu. Como é o caso da notícia, da reportagem, do diário pessoal e assim por diante. Nesse texto/nesse gênero textual, só fica registrado o que realmente é verdade. Você não usa nome de personagens, você usa o nome da pessoa. Você não cria a situação, ela realmente é verídica. E na verossimilhança, o que é que acontece? Tudo tem que ter acontecido?

A: Não!

E: Não! Veja só.

A: é como uma novela.

E: Justamente, Carlos, é como uma novela. A novela, ela nasce de situações da vida real. Mas são idênticas a da vida real? Não! Elas se parecem. Daí a questão da verossimilhança. Elas se parecem com a vida real. Mas elas não são idênticas a da vida real. E aqui a gente vai ver o quê? O conto, a fábula, o romance, a novela, a crônica. Eles partem da vida real. Por isso a questão do “vero”, mas ele sofre modificações feitas

pelo autor, para não se tornar idênticas à realidade. Daí aqui a necessidade de uma carga maior de atividade e de aulas para produzir esses textos. [...] Então, a diferença entre a tipologia do relatar e a tipologia do narrar, ela chega até a ser mínima, porque nas duas situações, você tem que partir daquilo que existe no mundo real, para escolher como você vai registrar. Aí você registra tal como aconteceu, aí você relata. Ou se você muda, cria, inventa, imagina, aí você tem a verossimilhança. Quem de nós nunca foi uma Cinderela? “Eu nunca fui”. Não! Não estou dizendo que você tem que ser loira, branca, dos olhos azuis e calçar 33, não! Porque era o sapato de Cinderela. Mas quem aqui nunca foi Cinderela, por exemplo (+) estamos na casa de vovó, você e seus primos. Todos na casa de vovó. Só que vovó, na hora de fazer os serviços, vovó só manda você. Aí você pergunta “mas, por que vovó não manda fulana, e sicrana, por que só manda eu?”. Naquele momento, querendo ou não, você vive um pouquinho de Cinderela. Porque, Cinderela era filha, embora não fosse da madrasta, mas era filha. Ela tinha parte naquela família [...], enquanto que as irmãs desfrutavam de tempo livre para as outras atribuições. Então, nesse momento a gente vive Cinderela. Como também, naquela hora em que estamos na porta, bem produzida, o cabelo ao vento, o sapato alto, a roupa linda (+) Aí, chega aquele rapaz, nota a sua presença e vai ((incompreensível)). Aí você também é uma Cinderela. Aqui no Brasil a cultura ((incompreensível)). Já assistiram Shrek? Vocês sabem um das razões dele ter sido produzido? É justamente desfazer na cabeça das crianças, principalmente, esse esteriótipo de princesa. Por quê? Porque as princesas de contos de fadas, elas têm o quê? Cabelos lisos. Mas Fiona tem cabelos crespos. As princesas de conto de fadas tem cintura fina. Olhe, nunca mais saiu da minha cabeça a cena de um filme, a personagem Scarlett O’haia, parece que eu tô (= estou) vendo, com aquela cinturinha de top de contos de fadas. Em cada lado da cama dela tinha uma madeira mais alta, que cobria ((incompreensível)), e pra vestir a roupa ela segurava naquela madeira e mandava a empregada arroxar o carrilho. Carrilho era uma peça que fazia as medidas femininas naquela época. A empregada fazia “vai” e ela segurava a respiração e ela abotoava. Quando ela terminava de abotoar, a cintura dela ficava dessa finura. Eu vou comprar um pra mim, e tentar colocar ((risos))...Então, (+) esse modelo de princesa de contos de fadas que tinham a cinturinha fina. ((Incompreensível)) Quando eu estava fazendo especialização, minha professora tinha uma filha de três anos, cujo cabelo era encaracolado. E um dia, a menina chegou pra ela e disse “mainha, eu quero que você me leve naquele lugar que trabalha com seu cabelo”. Era o salão de beleza. “Por que, minha filha?”. “Porque eu quero também tirar os cachos do meu cabelo”. “Só que esses cachos são tão bonitos”. “Mas nenhuma princesa tem cabelo cacheado.” [...] Isso foi agora. [...] A mídia televisiva só valoriza um padrão de beleza. Que padrão de beleza? As mulheres tem que ter um corpo de violão e um cabelo bom. E esse cabelo bom, às vezes, quer dizer ficar careca, porque vai usar o formol da vida ((incompreensível))b. Algum problema? Não? Então a gente vai trabalhar no livro, não é tipologia ((o intervalo iniciou e ficou incompreensível em alguns momentos)) a gente trabalha com o gênero. Cada um desses daqui ((aponta para o quadro)) é chamado gênero textual. É com eles que nós trabalhamos, sabendo a tipologia a que ele pertence. Mas (+) saber a estrutura daquela tipologia, aí você vai

para graduação/No seu livro/no seu livro nós vamos para a página 198, onde se trabalha com notícia. Certo! Então, na próxima aula (...) ((a professora combina a atividade de concordância verbal que será desenvolvida em grupo)).

ANEXO 09: Aula 02 (A02) – 15/05/2015 – Colaboradora Elisabete

((A professora inicia a aula fazendo uma oração))

E: Estão lembrando que na última aula a gente trabalhava a questão textual? A gente via a diferença entre a tipologia de relatar e tipologia de narrar. Nós também vimos que nessas tipologias nós temos os gêneros textuais. É isso que trabalhamos na sala de aula. Dentro dessa tipologia de relatar, temos para a segunda unidade/o gênero textual entrevista. E aí, eu gostaria de saber o que é que as excelências sabem a respeito de entrevista? O que é uma entrevista? ((burburinhos dos alunos)). Numa entrevista, eu posso trabalhar só com uma pessoa?

A: Não.

E: Não! Tem que ter no mínimo duas envolvidas. Qual são essas duas?

A: Uma pra (= para) perguntar.

E: A que faz a pergunta.

A: e uma pra responder.

E: E a que responde. Me diga, em que suporte é mais comum encontrarmos entrevista? Entenda suporte: quando nós falamos de texto, o suporte é o meio pelo qual o texto é divulgado ou publicado, por exemplo, em jornal, revista, televisão, internet etc. Onde mais a gente vê entrevista?

A: Na Língua Portuguesa ((risos)).

E: Nos jornais televisivos e nos jornais escritos. Se você abrir um jornal, você vai encontrar possivelmente entrevista, na revista a gente também vê e principalmente na televisão ou na internet. A entrevista tem um assunto padrão pra (= para) ela?

A: tem

E: Que assunto?

A: formar opinião

E: Aí não é assunto, aí seria um dos objetivos, por que se faz uma entrevista? (+) saber a opinião de alguém ou o seu conhecimento a respeito de um dado assunto. Existe um assunto determinado? Não, a gente pode entrevistar e falar sobre qualquer assunto, depende do quê?

A: depende do quê?

E: O assunto que a gente escolhe para a entrevista? Que mais? ((burburinhos de alunos)) das pessoas que você vai entrevistar, você vai entrevistar um padre e procurar saber dele dos orixás da ubanda? ((burburinhos e risos dos alunos)). Certo, então o assunto da

entrevista vai depender de que vai ser entrevistado. Que mais? só depende da pessoa que vai ser entrevistada?

A: não

E: Eu escolho um médico para que ele faça uma entrevista, qual vai ser o assunto?

A: medicina.

E: saúde, né (= não é) isso! Que mais? Que mais eu posso afirmar sobre esse assunto a ser escolhido? Quem sabe? Porque saúde é ampla. Eu vou perguntar ao médico sobre constipação? (...)Vou? Não! Por quê? Porque é um termo que já está em desuso, que foi usado há décadas. É um problema de saúde, é! (+) mas esse nome não mais é usado. Se a gente chamasse um médico hoje, sobre que assunto a gente iria entrevistá-lo, se o médico fosse ser entrevistado por vocês (+) vocês gostariam de saber dele o quê? Queriam saber hoje de hérnia de disco. Kelly disse que é como se faz uma petição ((risos)), hérnia de disco ou queriam saber sobre dengue?

A: dengue.

E: Porquê?

A: Porque é atualidade.

E: Isso mesmo, é outro fator que pode também determinar o assunto da sua entrevista, ele está na atualidade (+) certo? E se a gente chamasse uma mãe da sala para ser entrevistada

A: eita!

E: Que vocês gostariam de saber dela?

A: depende da mãe.

E: Por que depende da mãe? Que critérios você usaria para escolher essa mãe?

A: uma mãe que seja legal.

E: Que você entende por legal?

A: que não ache ruim/ raiva com as perguntas que a gente vai fazer

E: E porquê ela vai achar ruim as perguntas que você vai fazer?

((Os alunos respondem esse questionamento de Elisabete e ela pede para que elas desenvolvam perguntas para uma entrevista com uma mãe de aluno que virá para a escola no dia marcado para realizar a entrevista))

ANEXO 10: Aula 03 (A03) – 20/05/2015 - Colaboradora Elisabete

((A professora havia separado os grupos, para analisar frases dentro do conteúdo e concordância verbal. Informa os alunos que está proibido o uso de celulares em sala de aula e inicia a correção))

E: Abram seus cadernos e localizem as frases de concordância verbal.

((Dá um tempo para que os alunos encontrem a atividade))

E: Olhe só! (+) A gente viu em aulas passadas que a concordância verbal se dá entre quais termos da oração?

A: o verbo

E: o verbo (1,0) e o sujeito (+) o que o sujeito e o verbo precisam ter para estar em concordância? ((silêncio)) Que aspectos eles precisam para estabelecer a concordância? Somente pra (=para) gente ver do ano passado/na concordância nominal era o nome e seus acompanhantes, e a gente tem que observar o gênero e o número. Na concordância verbal é o verbo e o sujeito, e o que nós precisamos observar pra (= para) saber se eles estão combinando?

A: a pessoa.

E: a pessoa.

A: o número

E: e (+) o número. Os dois tem que está na mesma pessoa e os dois tem que está no mesmo número. Agora *diga-me* uma coisa, eu tenho que concordar com a palavra que está escrita ou com a ideia que ela transmite?

A1: a ideia que ela transmite.

A2: com a palavras/

E: com a palavra que está escrita. Por quê? Porque quando a gente diz “o povo foi consultado” e não “o povo foram consultado”? Por que não, professora? Porque “foi consultado” segue a norma gramatical. “Povo”, palavras no singular, sujeito no singular. Verbo “foi” também no singular. Quando a gente trabalha “o povo foram consultado”, a gente faz o quê? A silepse. No caso, a silepse de número, porque “povo” é singular e “foram” é plural. E a silepse é figura de linguagem, então não segue à risca a norma gramatical.

(1,0)

A gente tem anotado no caderno vinte e seis frases, né (=não é) isso?! E listamos as duplas, não foi? Que vão trabalhar juntas a questão da concordância, pra (= para) analisar as frases e explicar o porquê das respostas. Correto?

Ficaram as seguintes duplas ((a professora lê o nome de todas as duplas))

((..)) Não adianta ter só a regra na cabeça, você precisa entender como se faz aquela concordância, porque se a regra falhar, você sabe que o raciocínio não falha.

E: Me diga aí como foi a letra “a”. ((uma aluna lê para a professora)) “A maioria dos alunos _____ os resultados”. Qual era o verbo?

A: Obter

E: Obter! Veja, na concordância verbal a gente vai se preocupar com o tempo do verbo? Não! A única coisa que a gente se preocupa com o tempo é se na frase você tiver alguma indicação de que o verbo deve estar no presente, no passado e no futuro. E essa indicação vem através de quê, professora? Através dos marcadores de tempo, que geralmente são os advérbios ou as locuções adverbiais de tempo. Temos na letra “a” alguma palavra que obrigue este verbo a ficar no presente, passado ou futuro? ((ruído dos alunos. Chega um aluno atrasado)) Tem alguma palavra na frase que determine esse tempo para o verbo? Que diga que a resposta só possa ser no presente, no passado ou no futuro? Não! Então o tempo que você escolher, ele vai estar certo. Ok! Tainá, na sua cabeça como você colocaria este verbo aqui dentro?

A: Obteve

E: Obteve! ((ruído dos alunos)). O que Tainá tem que observar pra (= para) saber se realmente a resposta dela está correta. Quem? O sujeito! E quem é o sujeito desse verbo? Como é que eu acho o sujeito do verbo? Fazendo a pergunta ao verbo. E onde é feita essa pergunta? Antes do verbo. Qual é a pergunta? Quem! Quem obteve bons resultados? A maioria dos alunos ((...)).

Pronto! Guilherme, achei o sujeito, registrei a resposta de Tainá...eu preciso da frase todinha pra (=para) saber se a concordância está certa ou errada? Eu preciso analisar a frase todinha pra (=para) saber se a concordância está correta ou não. É isso, Paulo? Precisa a frase toda?

A: Não! Só precisa de “bons” e “resultados”

E: Só precisa de quê?

A: do final da frase.

E: Só do final?

A: pra (=para) saber quem é o sujeito

E: Não entendi, Paulo! Vou voltar, presta atenção! Presta atenção! Tainá colocou a resposta dela, nós encontramos o sujeito. A minha pergunta agora é: pra (=para) ter certeza de que esta resposta de Tainá está certa ou errada eu preciso da frase toda, Guilherme disse que sim, Alison está dizendo que não.

A: eu acho que não/

E: Só precisa de quê, Alison? (+) E aí, Cátia? Alison acha que a gente só precisa do final “obtiveram” e “bons resultados” pra saber se a concordância está certa ou errada. Guilherme acha que é a frase toda e você, acha o quê?

A: O mesmo que Alison!

E: “obtiveram bons resultados”. Quem tem uma outra proposta?

A: Eu!

E: Diga Lavínia!

A: Só precisamos do sujeito e do verbo.

E: Aonde estão os ouvido que não escutaram, há poucos minutos, que a concordância verbal se resume a quê? Sujeito... e verbo! Agora, os dois precisam combinar em quê? Em número e em pessoa. Então, na verdade, eu preciso observar quem? O sujeito...me interessa “bons resultados”? (+) Porque na concordância verbal, a gente só precisa observar sujeito e verbo. Bote isso na sua cabeça. É o início de todo o seu estudo de concordância.

Muito bem, Tainá colocou o verbo em que número. Quais são os números?

A: singular/

E: Singular e plural! “Obtiveram” está em quê? Plural. Em qual pessoa. Terceira pessoa do plural. E pra (=para) Tainá usar terceira pessoa do plural, ela se baseou em que palavra do sujeito?

A: alunos

E: Alunos! Alunos também é terceira pessoa do plural. Teria outra resposta? Baseado nesse sujeito, eu poderia ter outra resposta? Qual? A resposta de Tainá concorda com a palavra “alunos”. Poderia haver outra resposta? Como ficaria...essa outra resposta?

A: obteve, professora!

E: Obteve? Concordando com quê?

A: com maioria.

E: Com maioria! “Maioria” que é terceira pessoa do/

A: singular.

E: Singular! E “obteve” que é terceira pessoa do singular.

Tem mais alguma proposta ´pra responder? Não! Porque as duas palavras mais importantes do sujeito foram utilizadas. Na verdade, no começo da gramática, a regra só era uma. Mas como a gente cria moda, aumentamos o restante das regras todinhas. Quem é o núcleo desse sujeito? Maioria ou alunos?

A: alunos.

E: Quem é núcleo desse sujeito?

A: alunos!

E: Maioria! Por que aluno não pode, professora? Por que núcleo de sujeito não é precedido de proposição. Então, no começo das regras a gramática dizia: sujeito no singular, núcleo do sujeito no singular, verbo no singular. ((o aluno chega atrasado e pede para entrar)) Pois não, Thales! Mas o que aconteceu? A gente começou a fazer a concordância com o que está mais próximo. Com quem você conversa na sala de aula? Com quem está mais perto de você. Do mesmo jeito é na concordância, quem está mais próximo do verbo? Alunos.

Aí, a gente tem agora pra (=para) anotar no caderno a primeira regra de concordância. Qual é ela?

A: perai (=espera aí)!

E: (10,0) A primeira regra de concordância, que sai deste exemplo aqui...que o verbo concorda com quem?

A: com o núcleo do sujeito

E: Maioria é o quê? É pronome? Não!

A: é sujeito.

E: É o sujeito! Que indica o quê?

A: uma quantidade

E: Uma quantidade. Toda?

A: Não!

E: Não! Uma parte. Então, muito bem! Sujeito/sendo/tá (=está) certo eu raciocínio? Sujeito sendo uma expressão partitiva.

A: o que é partitiva?

E: O que é partitiva? Que representa o quê? Uma parte. Um todo? Não! Só uma parte. E que expressões partitivas são essas?

A: a maioria de/

E: A maior de/o que mais? (+) Grande parte/e outros/Agora, essa expressão partitiva tem que ter o quê mais? No caso nosso aqui, a expressão partitiva tá aqui (+) a maioria/

A: a maioria de al/

E: Mas “aluno” não é expressão partitiva. Alunos é o que?

A: sujeito.

E: Também! Junto com “a maioria”. Mas, veja bem, eu já fiz referência “a maioria” e é a expressão partitiva. Alunos vai ser o quê?

A: o complemento da expressão partitiva/a maioria de quê?

E: Sim! Sim! Mas alunos é o quê? Pronome, substantivo é adjetivo? É o quê?

A: substantivo.

E: Substantivo. Então, a gente acrescenta: acompanhada de um nome no plural. Por que, professora, a senhora coloca assim? Porque se você me disser, “a maioria” você não tem mais o que pensa na regra. A maioria ficou, a maioria saiu, a maioria gostou, a maioria voltou (+) Por quê? Porque é somente uma palavra para você estabelecer concordância. O problema da concordância é quando temos mais de uma palavra para estabelecer essa concordância, que é justamente a expressão e o nome no plural. Ai, o que é que acontece com o verbo? O que é que acontece com o verbo? Sujeito sendo expressão partitiva “a maioria de”, “grande parte de”, acompanhada de um nome no plural, o que é que acontece? O verbo fica como? No singular (+) ou no plural. Foi isso que a gente fez.

A: Professora!

E: Diga lá, Anderson!

A: Mas veja só/numa expressão *literária* (+) Qual seria a forma mais correta de expressar essa frase. Porque, veja...dá a entender que a forma do “obtiveram” é mais casual e a “obteve” ela se torna mais formal.

E: Sim!

A: então, qual seria a forma mais correta no contexto gramatical?

E: Hoje, as duas maneiras. Quando vovó estudava, só tinha uma, porque a gramática era mais rígida. Que seria “obteve”. Por quê? Porque a regra geral de concordância dizia o seguinte: o verbo concorda em pessoa e número com o ou os núcleos do sujeito. Quem é

núcleo aqui? A maioria. Por quê? Porque não tem preposição antes. Alunos morrem por conta da preposição, e você sabe bem que, a fala é muito mais rápida na mudança do que a gramática. Várias gerações fossem até consideradas falantes errados da língua usando o plural, por conta de quê? Da proximidade. Aí a gramática muda e traz a regra. Aí a regra geral caiu, não é mais o núcleo. É o sujeito.

A: Quando se emprega esse tipo de frase, não essa frase, mas esse tipo de frase, numa prova oficial, numa redação, em algum ENEM, em uma faculdade (+) pra (= para) gente, a senhora recomendaria a utilização de qual? Por que a gente sabe que os dois são corretos, mas só que num contexto geral de uma redação, por acaso, pode mudar alguma coisa. Porque se a gente vai e usa plural, plural, plural, plural e vai em uma frase usa o singular. Aí, eles vão dizer “ele vinha num segmento, aí no final ele usou outros

E: Ah! Você está se referindo ao que nós chamamos quebra da uniformidade pessoal. Você começa todo o seu texto, utilizando todos os verbos em terceira pessoal. E, de repente, você usa um na segunda, então aí você realmente comete um erro.

A: Há perda de ponto?

E: Há perdas de pontos, há! Agora, neste caso aqui, como a gramática convencionou como certa, ambas as respostas são aceitas.

A: Agora, se a pessoa/

E: Agora, vamos dizer, a sempre certa ontem e hoje, esta ((obteve)). Hoje, todas as duas estão certas.

A: incompreensível.

E: Não! Hoje a gente manda seguir o que a gramática convencionou.

A: Eu estou dizendo assim, ela, a gramática, convencionou as duas, mas assim, em cursinho, eles indicam “use esse, porque esse modo é mais fácil de você lidar. Hoje, a senhora acha mais fácil de se lidar qual dos dois modos?

E: O mais fácil é este, pois é mais fácil você estabelecer a concordância com aquilo que está mais próximo, do que com o que está mais distante. Por isso que a gente diz, não construam frases longas, porque você se perde na concordância. De repente, o seu sujeito está no começo da frase e depois de duas linhas escritas, você tem um verbo que concorda com esse mesmo sujeito. Só que você já perdeu quem era esse sujeito e pode cair num erro de concordância. Entenderam como a gente deve fazer? Voltando ao que eu disse no começo: a concordância é com o que está escrito. Por quê, professora? Porque “a maioria” não é só um não, a maioria são muitos, é a ideia. Mas a gente não estabelece a concordância com a ideia, e sim com a palavra que está escrita. Entendido, senhores? Algum problema? Então já sabem o processo, pra (=para) cada frase a gente tem a regra e construída em seu caderno. E esse assunto não tem no seu livro.

((E tocou o sinal do intervalo))

ANEXO 11: Aula 04 (A04) – 03/06/2015 - Colaboradora Elisabete

((A professora faz uma oração e pede por chuva))

Jovens, aos seus lugares/Veja (+) nós vimos no primeiro bimestre, o Romantismo em poesia, né isso? Trabalhamos a questão do contexto histórico do Romantismo, vimos que o Romantismo no Brasil, ele vai ter início com a chegada da família real portuguesa. (3,0) Então, com a chegada da família real ao Brasil é que nós vamos ter um desenvolvimento maior na literatura. Por quê? Porque a família real sabe ler, escrever, precisa também ter leitura para se ocupar e ter o conhecimento. Então, é a partir daí que a gente começa também a ter no Brasil o nosso Romantismo. No primeiro bimestre, vimos as obras que foram feitas em poesia. E agora, para o segundo, as que são feitas em prosa.

E o que é que a gente entende por prosa? O que é que a gente entende por poesia? Como é que o texto fica? Como o texto é organizado? (+) Organizado de que forma? Organizado em versos e a gente sabe que cada linha do texto é um verso. Certo!? Não é preciso ter parágrafo. Eu não preciso seguir o alinhamento das margens. Certo!? Diferente do texto de prosa. O texto de prosa você tem de trabalhar com os parágrafos, tem que obedecer as margens que foram determinadas naquele papel e assim por diante.

Então agora a gente não vai mais ler poemas. (+) Nós não vamos mais ler poemas do Romantismo. Nós vamos trabalhar com romances. E o que são romances?[...] Palavras românticas? Eu posso dizer que romance é um relacionamento entre duas pessoas? Posso!

A: entre palavras também.

E: Eu não posso dizer que são relacionamentos, mas que eu uso palavras românticas. Ok! Que mais eu sei sobre romance? (+) Não! Vejam (+) existe um gênero textual chamado de romance. E o que é o romance? É uma história que tem várias personagens, que trabalha vários ambientes, vários fatos, que se torna tão longa que precisa ser dividida em capítulos. Então, o romance dentro do Romantismo não é apenas a questão sentimental (+) o relacionamento amoroso. O romance no Romantismo também é um gênero textual. Agora com uma diferença, veja só, no romantismo esse romance vai ser chamado de romântico. Por quê? Porque nós vamos ver o romance realista, o romance modernista e assim por diante. Ou seja, dependendo da época, nós vamos ter uma história, escrita em forma de romance, trabalhando com ideias diferentes.

E o que é que acontecia no romance romântico? O que é que você entende “romance romântico”? (+) A gente não já viu que no romantismo o romance é um gênero textual, não é somente relacionamento. Então o romance romântico vai ser o quê? (+) Vai ser a história que vai falar sobre o quê, Alisson? O que você acabou de dizer? Sobre o quê? (+) Sobre os relacionamentos amorosos. Nós vamos ver no Romantismos três categorias

para esse romance. Nós vamos ver o romance indianista ou também chamado de histórico. Nós vamos ter o romance regional (+) e nós vamos ter o romance urbano.

Romance, a história, esse gênero textua/que é essa história em capítulos, que hoje está nos livros que você tem acesso na editora. Quando ele começou, quando ele apareceu, o romance era apresentado em forma de folhetim. Como assim, professora? Eu não disse a você que com a chegada da família real/

Essa história dividida em capítulos começou no folhetim. E o que esse folhetim? É uma espécie de jornal que passou a existir no Brasil, com a chegada da família real. Então foi quando a gente teve as faculdades, quando tivemos a questão das gráficas, quando chegamos a ter a produção literária mais propriamente dita no Brasil.

Então, o escritor escrevia um capítulo do seu romance e publicava no folhetim, e os leitores ficavam ansiosos para saber o que ia acontecer no capítulo seguinte. Depois, é que essas folhas do folhetim passaram a compor os livros, que você hoje pode chegar na biblioteca, que você pode acessar através dos *e-books*, você tem acesso a esses romances. Certo!? Quando a gente diz que ele é romântico, é porque ele é característico do Romantismo. E qual é a característica básica desse romantismo? Você acha que os escritores iam escrever sobre o que estava acontecendo na realidade? Ou na imaginação deles? Nas fantasias deles. Por isso que ele é do Romantismo. Porque o escritor vai traçar uma história que tenha a ver com a sua imaginação, com a realidade idealizada por ele. Como assim? Desenhada na mente do escritor e reproduzida através da caneta e do papel.

Quando a gente fala de romance indianista estamos falando de quê? Indianista lembra o quê? Índios! E por que ele vai falar de índios? Existia índios? A gente está aqui no século XIX, 1800.

A: a gente tem índio até hoje.

E: Tinha, mas convivendo na cidade, junto com os portugueses? Não! Você sabe que os portugueses quiseram escravizar os índios, mas os índios fugiram para o mato. Só que, na Europa, quando o Romantismo surgiu, eles traçaram um herói. E quem era o herói? Era o cavaleiro medieval. Aquele cidadão que a gente vê nos filmes, todo na armadura, elegante, forte, corajoso, que não tem medo de nada, que resolve tudo. Mas a gente não tinha esse cavaleiro, tinha? O Brasil não teve idade média, então não tinha cavaleiro. E quem ia ser o herói, o índio. No romance indianista, o herói era o índio. E aí você vai ver José de Alencar, no seu livro “O Guarani”, apresentar Peri, que é um índio tabajara, que tem um amor enorme por Cecília, a filha de um rico português, e que por Cecília ele é capaz de dar a própria vida. E você vai perceber na história, como Peri se torna esse grande herói, esse ícone (+) de princípio, de valores, de coragem, de bravura, representando o herói para o Brasil, o índio, já que não tinha o cavaleiro medieval da Europa. Tínhamos também a questão de Iracema, também de José de Alencar. Quem era Iracema? A linda índia, a virgem dos lábios de mel. Iracema era filha do Pajé, da tribo e é ela quem guarda o segredo da Jurema. A jurema é uma bebida que se tomava durante

os trabalhos do pajé. Por isso, Iracema precisava se conservar intocável, para puder merecer esse segredo. E Iracema se apaixonou por um português chamado Martin e dessa paixão, desse amor, ela tem um filho do qual ela põe o nome de Moacyr, e, segundo o livro, Moacyr seria o primeiro cearense. Porque o livro de Iracema é como se contasse a origem da história do povo do Ceará. Por que o Ceará? Porque José de Alencar era cearense. Então, no romance indianista qual era o destaque? O índio como um grande herói, aquela pessoa como se fosse perfeita, idealizada. E no romance regional, vai se falar de quê? Regional lembra o quê? Região! O que dessa região? O que ela tiver de melhor. Como é o caso de Inocência, de Visconde de Taunay. Inocência, ela é filha de um senhor muito duro, muito rigoroso, que mora bem no interior do centro oeste. Daquele homem que acha que uma filha é um problema para o pai e para os irmãos. Por quê? Porque se a filha perder a virgindade, o pai e o irmão vão ter que lavar a honra dela com sangue, matando o camarada que fez aquilo. Então, por isso que ele considera uma filha problema. E qual a situação que ele quer? Arrumar um casamento para Inocência. Inocência é criada em casa, cuidando dos serviços da casa, mas ele já encomendou o casamento dela com Manecão, que é um homem que ele conhece, que ele acha que é uma pessoa de bem, que é bom pra casar com ela. Por quê? Porque ela casando com ele, o problema passa a ser dele. Se ela cometer adultério, quem tem que resolver é o marido e não ele e os irmãos. E Inocência vai se apaixonar por um forasteiro. E aí começa todo o conflito que é passado no livro chamado Inocência, e você vai ver no livro como ele destaca as características daquela região, de costumes, de paisagens, de comidas etc. Por isso são chamados de romances regionais. Agora, os grandes famosos são os urbanos. Por quê? Os romances urbanos vão falar de quê? O que é urbano?

A: cidade!

E: Cidade! Então, o romance urbano vai contar a história da cidade. Será? Não! O romance urbano vai falar dos costumes da sociedade que habita a zona urbana, em destaque para quem? Rio de Janeiro. Por que Rio de Janeiro? Porque era a capital do Império. Você sabe que quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui, ele chegou na Bahia. Mas quando a família real portuguesa veio de mala e cuia não gostou da Bahia, por causa do calor. Então desceu para uma região mais fria e chegaram ao Rio de Janeiro, e lá o Rio passou muito anos sendo a capital do Brasil. Tanto é que Petrópolis, que é uma cidade do Estado do Rio de Janeiro, por ser uma cidade urbana e ter um clima bem mais agradável, Petrópolis passou a ser a cidade de férias da família real. Se você um dia a Petrópolis, como eu já fui, você vai conhecer o Museu Imperial.

A: É a cidade de Pedro, né (= não é)?

E: É, porque foi construída por Dom Pedro. O Museu Imperial é simplesmente deslumbrante. Pra começo de história, as paredes do museu são bem altas, como aqui. E você sabe que pra fazer paredes altas você precisa ter mais dinheiro. O pedreiro levanta as paredes da nossa casa e diz que deveria ter tanto de altura, mas pra ter tanto metros a mais tem que ter mais mão de obra, mais material. “Não, não, não! Tá bom. Não está batendo na cabeça de ninguém. Então tá bom. Só que quanto mais baixa, mais quente.

Então o museu tem as paredes bem altas, janelas enormes. Eu vi, linda e maravilhosa, a coroa de Dom Pedro. É cada esmeralda que seus olhos brilham. Nessa época, isso foi em 1887 (+) nessa época, a moda era as moças terem uma pulseira bem grossa que se chama escrava, que elas prendiam assim no braço. Então, quando nós chegamos lá/tem mais/não são vitrines, é como se fossem armários, mas na frente é de vidro onde as roupas são colocadas, pra (= para) gente ver como eram aquelas roupas da época. E tinha uma escrava dessa grossura, toda trabalhada no ouro. Aí, minha colega fazia assim: “Mas a gente com uma desta, não tinha pra quem quisesse”. Agora, você anda (+) o piso é todo de madeira, chamado taco/aí você não pode andar pisando com seu sapato. Você recebe um chinelo de tecido acolchoado e você sai deslizando, porque a medida que vice desliza, contribui a manter o museu sempre encerado. Dom Pedro I tinha um bercinho em forma de concha, como a concha do mar, todo em ouro 24kilates. Aí você pergunta “por que não derrete isso aí tudinho e paga a dívida do Brasil?”. Porque são bens históricos. A gente não pode abrir mão dos nossos bens históricos.

A: E vai passar fome?

E: Mas precisamos de outros mecanismos para resolver as situações atuais, por mais que eles valham. Muitas pessoas dizem “por que o Vaticano não derrete tudo o que tem lá, porque tem muito ouro?” Mas não é do Papa, é da igreja católica. Imagine se a gente terminasse de saber de todos os brasileiros, se derretia ou não a coroa de Dom Pedro, a dívida já tinha triplicado. Certo! Então, você vai ter acesso a isso. Então, o romance urbano vai falar dos costumes da cidade. E você vai ver bem isso no livro Senhora, de José de Alencar. Lindo! Leia! É uma história emocionante! Primeiro, ele começa com Aurélia no momento atual e depois ele faz um feedback pra trazer a origem de Aurélia. Aurélia é uma moça muito bonita, e naquele momento muito rica. Mas, na verdade, ela foi uma menina muito pobre. Ela era filha de Dona Emília. Dona Emília era uma costureira, uma mulher simples, que se apaixonou por um estudante de medicina, e o estudante também se apaixonou por ela. E os dois tiveram dois filhos: Edílio e Aurélia. Só que eles não casaram. As crianças eram registradas com o nome da mãe, do pai, dos avós, mas os pais não eram casados. E um dia, esse estudante de medicina recebeu uma carta do pai. Quem era o pai dele? Um riquíssimo cafeicultor, dono de uma enorme fazenda de café. E você também lembra que, por muito tempo, o café foi o nosso principal produto de exportação. Quem plantava café, quem tinha fazenda de café era mais do que rico. Inclusive, os filhos estudavam até fora do país. Aí, ele volta na fazenda do pai, para saber o que o pai queria com ele. Sabe o que ele queria? Queria apresenta-lo a noiva que o pai tinha conseguido pra ele, que era também filho de um fazendeiro de café. Na bolsa dele, ele levava os dois registros dos dois filhos, que ele estava disposto a contar ao pai o que tinha acontecido, como era a vida dele na cidade. Só que ele não teve coragem. Quando o pai diz a ele que já está com o casamento acertado, ele volta pra cidade. E. no caminho (+) não tinha carro, a viagem era a cavalo...no caminho ele pega uma chuvada e para num abrigo. O abrigo era como uma casa, onde os caixeiros viajantes paravam pra descansar, pra se alimentar, pra passar a noite. Quem eram os caixeiros viajantes? Eram comerciantes que saíam com vários

burros, cavalos, viajando com várias caixas grandes, no lombo desses animais, para vender no interior perfume, tecido, aviamento, tudo aquilo que no interior não tinha e que eles traziam da cidade. Então ele para nessa casa, chamada choupana, e não resiste e lá morre. O corpo dele é encontrado por um caixeiro viajante, que pega a bolsa dele e encontra os dois registros de nascimento, e no registro, ele descobre o nome do rapaz e o nome do pai dele que é fazendeiro conhecido na região. Ele enterra o rapaz e leva os registros para entregar ao pai dele. Enquanto isso, o que é que acontece com os filhos na cidade? Passam uma vida de cão. Por quê? Porque a mãe vivia de costurar e não ganhava quase nada. O pai tinha ido pra junto do avô (+) da família dele (+) não tinha deixado dinheiro pra eles se manterem durante um tempo. Edílio adoece e morre. Fica somente Aurélia. Dona Emília também adoece e morre. E Aurélia fica aos cuidados de dona Divina, uma senhora que também era rica. Num belo dia, chega um senhor a casa dela e pede pra falar com ela. Quem era? O avô dela. Aí se apresenta, que era o avô dela. E entrega a ela/conta da morte do pai/e entrega a ela uma caixa que ela só deve abrir no dia que ele morrer. Nesse meio tempo, Aurélia (+) não tem trabalho, minha gente, as mulheres nem direito de estudar tinham nesse tempo. Tinha que fazer o quê? Arrumar um casamento, um homem para sustenta-las. Aí, Aurélia conhece Fernando Freitas, funcionário público, funcionário público até hoje não é rico, e naquela época muito menos. Mas os dois são apaixonados. Aurélia e Fernando são apaixonados. Só que Fernando caba o namoro com Aurélia e passa a namorar Adelaide, que é filha de um banqueiro, porque o dote de Adelaide era grande. Mirelle, lembra a questão do dote? As moças quando iam se casar, os pais já tinham preparado um dote, que podia ser em pedras, em animais, em dinheiro, pra que eles comessem a vida. E o dote de Adelaide era bom. Aurélia não tinha dote nenhum, era pobre. E ele deixa Aurélia por Adelaide. Nesse sofrimento todo, o avô de Aurélia morre, e quando ela Aurélia abre a caixa, o que está lá dentro? O testamento do avô deixando tudo para ela. De moça pobre, Aurélia se acorda como uma das mais ricas do Rio de Janeiro. Imagine, o sonho de consumo de todas nós. Rica, bonita, elegante, e Aurélia começa a frequentar os bailes e a ser disputada por muitos e muitos rapazes. Quem ela encontra no baile? Fernando! Só que tinha um problema: quem aceitava casamento não era mulher, era homem. E quem ia acertar o casamento de Aurélia? O irmão morreu, o pai morreu, o avô morreu, o tio só era interesseiro. O tio chamado Lemos.

A: ahhhhh!

E: Senhora, de José de Alencar.

ANEXO 12: Aula 05 (A05) – 09/06/2015 – Colaboradora Elisabete

((...)) Vamos pessoal! Pra (=para) gente encerrar com os autores do romantismo em prosa, a gente vai ver o último grupo, que é o grupo de Paula, Alice/que vai trabalhar Visconde de Taunay. ((o grupo se organiza para a apresentação/ o projetor precisa ser trocado e a professora aproveita para fazer a chamada))

((O grupo vai apresentando o trabalho, lendo, com dificuldade, o conteúdo que está expresso nos slides. A professora vai ajudando na correção da leitura.))

Então, perceba que Visconde de Taunay não vem de família pobre não! Ele tem, inclusive, uma herança de família da nobreza. E a gente lembra que no Romantismo, né (= não é), Flávio/no Romantismo o destaque não é para a nobreza, não é para a aristocracia, o destaque é para a camada burguesa. Certo? Chamada classe média. ((A aluna continua a apresentação))

Pelo que Paula passou de informação, a gente diria que a obra de Visconde de Taunay se encaixa melhor em qual dos romances? ((silêncio)) Quais são as três catalogações do romance? Indianista, regionalista e urbano. Diante do que a gente escutou na apresentação de Paula, a gente colocaria Visconde de Taunay em qual deles? No indianista, naturalista?

A: Não! No regionalista?

E: Ou no urbano?

A: no urbano!

E: A gente se baseia em quê para dizer que ele seria do romance urbano, diante das informações trazidas por Paula? ((silêncio)) Volta aí, Alessandro, por gentileza: “Sua obra-prima, Inocência (1872), consolida a maior fase de sua carreira como escritor. Com uma vasta experiência de guerra e sertão, reproduziu com precisão o cenário sertanejo, com seus tipos humanos e normas rígidas de comportamento social e familiar”. E aí? Urbano?

A: Regionalista.

E: Regionalista! Se ele se reporta aos costumes do sertão, ele vai focar em uma região do país, então daí a gente caracterizá-lo como do romance regionalista. E ainda tá bem claro aí, ó: “(...) equilibrando ficção e realidade, valores da realidade bruta do sertão e românticos, linguagem culta e regional.” E qual é a crítica que ele faz a José de Alencar? Qual foi a crítica que Paula falou que ele faz a José de Alencar?

A: Falar da natureza, mas/

E: É como se José de Alencar já falasse de uma natureza/até porque José de Alencar tem romance nos três tipos, né assim? Então, quando ele faz um romance regionalista é como se ele escrevesse a partir do que ele leu e não do que ele viveu naquela região. E aí, Visconde de Taunay vai se dizer como um escritor que escreve sobre aquilo que ele viveu, e não simplesmente sobre aquilo que leu ou teve informação sobre. Ok!? Prossiga!

A: Inconformado com a queda do Partido Conservador, Taunay retirou-se da vida política em 1878, deixando o país para estudar, durante dois anos, na Europa. Em 1881 foi eleito deputado pela província de Santa Catarina e, em 1885, nomeado presidente da província do Paraná. Em Curitiba, foi um dos responsáveis pela criação do primeiro parque da cidade, o Passeio Público, inaugurado em 2 de maio de 1886 (véspera do dia da entrega do cargo). Exerceu tal cargo até 3 de maio de 1886. Neste ano, torna-se senador por Santa Catarina, tendo sido escolhido de uma lista tríplice pelo Imperador em 6 de setembro de 1886, sucedendo Jesuíno Lamego da Costa.

Recebeu o título nobiliárquico de visconde de Taunay de D. Pedro II em 6 de setembro de 1889. Com a proclamação da República naquele mesmo ano, Taunay deixou a política para sempre.

E: Ele não era republicano. O próprio título que ele responde, que ele recebe, foi dado pelo imperador. Ele não fazia parte do movimento republicano

((Uma aluna cita obras do autor e anos de publicação, e outra acrescenta novas informações sobre o autor.))

E: Mais um autor que a gente vê com um pé no realismo. Hoje, praticamente os três: Bernardo Guimarães, Joaquim Távora e agora Visconde de Taunay/os três, mesmo sendo romancistas românticos, mas suas obras já trazem traços do realismo. Já perdem um pouco da questão da idealização.

((As alunas continuam, apresentando o resumo do livro *Inocência*))

A: (...)O final do romance retoma a dicotomia natureza/civilização com a notícia da celebração da descoberta de Meyer. Pode-se dizer que Inocência morre duas vezes. A primeira, vítima de sua própria natureza de menina submissa ao pai e aos costumes atrasados do sertão, a segunda como borboleta aprisionada e morta pela ciência, que a cataloga e subtrai de seu habitat natural.]

Você percebeu? O narrador não parece estar muito disposto a cruzar essa ponte. Que ponte? A ponte da ligação entre o sertão, desprovido de uma cultura científica, e a chegada de Cirino ((incompreensível)), que trazem essa ciência que o sertão não conhece. E você vê também uma crítica a questão da condição cultural, porque os costumes (+) do sertão, como a gente viu em aulas passadas, era justamente o quê? A menina, ela tinha que ser resguardada pelos homens da família até se casar. Então, quando o pai dela, seu Pereira sabe que ela não quer casar com Manecão e o menino

conta que é porque ela tem uma paixão por Cirino, ele tem a obrigação, enquanto costume do sertão, de lavar a honra da família com sangue, por isso que ele assassina Cirino.

A: Professora, e Inocência morre de quê?

E: Inocência morre doente. O narrador, que é justamente uma criação de Taunay, ele vai os mostrar essas duas situações: um estrangeiro do sertão e, ao mesmo tempo, a cultura sertaneja vista pelos olhos dos europeus. Pois não/

((As alunas resumem as características das personagens... - Inocência: moça simples, moradora de zona sertaneja. É disputada por Cirino e Manecão, além de despertar o interesse do cientista Meyer.- Cirino: jovem farmacêutico que, em viagem pelo sertão, conhece Inocência e se apaixona por ela. É assassinado por Manecão, a quem a moça foi prometida. - Pereira: pai de Inocência, zeloso do compromisso de honra assumido com Manecão, a quem prometera entregar a filha em casamento. - Meyer: cientista alemão, pesquisador de borboletas. Também se interessa por Inocência.- Manecão: noivo de Inocência. Na disputa pelo amor da moça, assassina Cirino.))

E: Vejam, os trabalhos que foram apresentados/a gente tem uma lamentação a fazer/de notarmos, primeiro, que nem se quer o texto foi lido com antecedência. Segundo, se coloca conteúdo, conteúdo bom, ok! Mas se percebe que pouco dele realmente ficou na sua memória. Por quê? Por que aquilo que você apresenta, se resume àquilo que você trouxe da sua pesquisa. Não se tem uma informação a mais, por isso que os slides precisam estar tão cheios de palavras. O slide é seu assessor, ele não só seu condutor, não! O que tem no slide tem que ser o ponto sobre o qual você vai falar. É por isso que a gente tem esse trabalho que se resume muito a leitura de slides. Outra coisa, a posição aqui na frente. Você dá literalmente as costas, você se apoia no bureau, você se apoia no quadro. Se você não tem entusiasmo para apresentar sua pesquisa, quem está na plateia muito menos vai ter pra ouvi-lo. E daqui a pouco você vai estar em uma universidade, e também vai fazer apresentação de trabalho. Os deslizos nas pronúncias das palavras alteram consideravelmente o sentido da frase. E você ainda ri. Você ri de si próprio? Aí, como você vai frear a risada do outro pra você? (+) O que a gente trabalha na escola não é simplesmente só pra a escola, não! É pro restante da nossa vida. Na Europa, quando você defende um trabalho seu, uma pesquisa de mestrado, uma pesquisa de doutorado, se você se reportar a algum material de consulta, você já está eliminado. Você entendeu o que eu disse? O slide está lá para a banca ver. Se você se reportar a ele ou a alguma ficha ou a algum mecanismo eletrônico, para consultar, você já está reprovado. Ah, professora, é a Europa! É não, minha gente, é o certo. A gente também tem no Brasil regras para essas apresentações, e a gente só vai saber a partir do ensino regular, como a gente está agora no Ensino Médio. Coloca-se um nome estrangeiro de pertence ao autor. Você hoje tem tanto recurso de pesquisa na internet de como pronunciar aquela palavra. Se não consegue, pergunta a alguém. Mas ela precisa ser colocada uma vez, pra que ela ser repetida rindo várias e várias vezes. Aí fica difícil. Você traz um conteúdo bom. Ótimo! Mas que conteúdo ficou em você? O que ficou na sua memória a respeito de Visconde de Taunay. A obra dele fala de quê? Por que ele fala tanto do Mato Grosso? Porque ele não é nordestino como José de Alencar. Ele é do sul. Então, o sertão dele é aquele, por conta de quê? Por conta de pertencer ao exército e sair nas guerras. Então, precisamos cuidar. É um conhecimento nosso. E o que tá (=está)

na minha cabeça não migra pra sua nem com transplante de cérebro, o que está na sua não vem pra minha. Cada um constrói o seu. Então, vamos nos policiar para os próximos trabalhos e não deixar tão evidente que nem foi o grupo que fez o trabalho. Porque foi um deslize. Não falo só do grupo agora, mas de outros grupos, havia deslizes de quem recebeu o texto naquele momento. Não é texto seu. Então, o conhecimento não é do grupo. A gente sabe que sempre tem quem lidera que faz as divisões, mas também precisa ter o meu trabalho junto com aquele líder. Que material eu trouxe para o meu grupo, a respeito do assunto que vai ser apresentado? Que opiniões eu vou colocar quanto ao recurso audiovisual que vamos utilizar, porque fazer a toque de caixa... diga-se de passagem, o que você apresenta, o professor já sabe. Quem precisa saber é você. Por quê? Porque é necessário pra sua vida. Então, observe melhor quanto você está realizando esse trabalho em grupo. A sua vida daqui pra frente é toda baseada em trabalhos em grupo. Aqui, na universidade, no seu trabalho. Quem é você? Você é quem faz tudo e aí se sobrecarrega, você é aquele que espera e aparece só por aparecer. Do jeito que eu estou falando hoje, vai chegar um dia que alguém não vai lhe aconselhar, vai critica-lo e até penaliza-lo por uma atitude assim. Eu digo porque na própria universidade, quando eu estava, em um trabalho de História da Educação, quando a primeira menina começou a apresentar o trabalho a professora disse assim "seu trabalho se resume a leitura? E a leitura do que está no quadro, eu já li tudo." O que está no quadro visível a todos são os tópicos principais. As informações que pertencem aqueles tópicos estão com você. Caso contrário, a plateia não vai dar atenção devida a você. Porque o que você fala, ele já leu, antes do que você fala. "Oh, professora, a gente tem que decorar?" Não. Você tem que entender. Você tem que buscar no texto maior, as informações principais e necessárias e assimila-las no seu cérebro, de modo que, no momento de sua fala você não seja surpreendido porque esqueceu uma palavra. E quem decora faz assim. Quando esquece uma palavra, a mente trava e aí costuma-se dizer que deu o quê? O famoso branco. Que ele dá a gente sabe que existe, mas você também deu motivo pra (= para) que ele acontecesse. Ok!?

ANEXO 13: Aula 06 (A06) – 03/07/2016 – Colaboaradora Elisabete

((A professora devolve as provas diagnósticas que os alunos responderam na semana anterior. Ela aproveita e pede que os alunos refaçam em grupo e entreguem a ela, transformando isso em uma atividade para nota. A final da aula, ela introduz o conteúdo “tios de discurso”).))

E: Modos de narrar. O que quer dizer isso, professora? As maneiras que autor tem para representar a fala das personagens. Se a própria personagem falar, eu tenho o discurso direto. E aí a gente precisa de um travessão, de aspas. Se for o narrador que falar por ela, eu não preciso de nada, mas os verbos tem que está na terceira pessoa. Por exemplo [...]

A: Professora, a folha!

E: Esta?

A: Não, a menor!

E: Esse discurso que eu usei para representar minha conversa com Gerlaine ((a aluna)) foi de que tipo? Direto. Como você disse primeira. Por quê? Porque a gente deixa transparecer no texto que a própria personagem falou aquelas palavras.

Se eu usasse o discurso indireto, eu diria o quê? A aluna levantou e perguntou a professora pela folha menor. Ela falou? Não! Eu falei por ela. Então, esse é o indireto.

E o indireto livre? Você lê e não sabe me dizer se quem falou foi a personagem ou o narrador. Por isso o indireto livre.

((A professora propõe uma tarefa)) Qual é sua tarefa? Marcar no texto discurso direto, indireto ou indireto livre, se houver. Ok!

Aí faça três diferenças, um jeito para o direto, um jeito para o indireto e outro para indireto livre.

ANEXO 14: Aula07 (A07) – 08/07/2016 – Colaboradora Elisabete

((A professora corrige as atividades dos alunos e confere a caderneta para aplicar prova em quem ainda não fez.))

ANEXO 15: Aula 01 (A01) – 15/05/2015 - Colaboradora Gisele

((Acompanhei os últimos minutos da aula da professora Gabriela, pois houve um desencontro entre nós. Na verdade, acredito ser ainda um receio que a professor tem, em relação ao acompanhamento de seu trabalho.))

((...)) ela existe, e a qualquer momento, se houver um novo plebiscito e a população brasileira votar teremos ((incompreensível)) representantes da Língua Portuguesa. Aí eu vou pegar até a deixa e dizer a vocês que, mesmo que nós/ainda/nós estamos independentes de Portugal/apesar de nós estarmos independentes de Portugal, nós ainda temos a gramática que depende de Portugal. A gramática da Língua Portuguesa é uma gramática que para ser modificada precisa que todos os países lusófonos se reúnam para que elas (+) ela se modifique. Geralmente, a modificação não é tão significativa aqui no Brasil, porque a nossa linguagem é totalmente independente da linguagem (+) do português de Portugal, né? Nossa gramática é diferenciada e nós até temos variedades significativas. Como é o caso do uso de “vós”, que traz uma ((incompreensível)) em desuso, no uso do “vós”, e algumas questões relacionadas ao emprego do verbo. E dentro da literatura, isso foi acrescentado de tal maneira que é como a gente fica/no movimento antropofágico, pegava essa cultura que vinha de fora e deglutir, digerir e transformar numa literatura brasileira/na essência. C. ((um aluno)) pediu a frase do dia e eu não pus sem objetivo e pedi pra (=para) que ele comesse é::é/escrevesse esse trequinho do poema “no meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. “ No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”, que falta aspas ((a professora corrige o texto no quadro. E um aluno fala algo incompreensível no áudio))/sim, você abre e fecha.

Então, o que é que acontece é::é isso aqui é a maior representação de quebra de padrões, mesmo que a gente não entenda/porque é tão comum a gente falar assim. A gente tem o verbo “haver”, ele no sentido de existir, e “ter” no sentido de posse. Então, quer dizer que Carlos Drummond não sabia escrever? Não! Ele fez um trocadilho, uma brincadeira com a linguagem pra (=para) mostrar justamente que nós temos uma língua nacional, diferente de Portugal. No meio do caminho/ficaria como? Havia uma pedra, havia uma pedra no meio do caminho. Isso está na linguagem padrão. Quando eu vou fazer uma redação, eu tenho que saber que no lugar de “ter”, se eu tenho que falar do verbo existir, eu tenho que usar o verbo “haver”. Mas ele usou isso propositalmente. Ele não fez isso por acaso. A ideia que as vanguardas tem de quebrar padrões...então...toda...a partir do momento que o sabedor da literatura, o sabedor das palavras escreve uma coisa dessas, não é porque ele errou. Ele fez porque ele tinha um propósito. Ah, aí eu vou escrever a minha redação também assim, porque eu tenho um propósito. Não, porque nós seguimos uma norma padrão. E aí, lembra mais uma vez a questão de adequação vocabular, né? A adequação vocabular...o que é que acontece? Eu posso ir...como é...pra missa de biquine? Posso! Não devo, mas eu posso. É a mesma coisa de você usar uma palavra, que você usa no dia a dia, numa redação oficial. Você pode, mas não

deve. Isso é o que diferencia a norma padrão e a não-padrão. E da literatura brasileira...a gente volta pra literatura...e na literatura brasileira houve essa...nem tanto...ruptura com a questão da linguagem...que é justamente mostrar que o nosso modo de falar é diferente do modo de falar de Portugal. Certo, minha gente!

Bem...vocês vão ter....

((a professora encerra a aula falando sobre o projeto do foguete, que tem continuidade no pátio.))

ANEXO 16: Aula 02 (A02) – 20/05/2015 - Colaboradora Gisele

((A professora inicia a aula dando um sermão na turma, pois no dia anterior houve uma reunião de professores e ocorrem muitas reclamações dessa turma.))

Bem (+) vamos começar o assunto (+) ((turma continua conversando)) Posso? Ok! Obrigada! Vejam bem (+) nós vamos revisar um assunto que vocês já viram na oitava, no primeiro ano, vocês já/na sétima série, vocês já viram esse conteúdo. Só que nós vamos relacioná-los a outra ideia, a ideia de semântica. Sempre se cobra na prova, ou vocês já devem ter visto no cursinho alguma questão relacionada à semântica. E o que seria a semântica? Seria justamente o sentido que as palavras ganham em determinado contexto. Por exemplo, atualmente algumas palavras são impronunciáveis, porque já ganharam outros sentidos, por exemplo comer, dar, gozar, trepar e outros. São palavras que ganham sentidos diferentes, de acordo com o contexto/eu sabia que ia rolar risadinha/e essas palavras, dependendo do contexto, elas vão ganhando definições diferentes. Por que eu quero que vocês entendam isso? Porque com relação às orações, elas tem uma dependência entre si e a gente sabe que as orações coordenadas...como o próprio nome já diz, por que elas são coordenadas? Por que as orações são coordenadas, Thamires?

A:hãn!

Por que que elas são coordenadas? Na sua cabeça, pense aí, o que significa a palavra coordenada?

G:A: Eu lembrei de/daquele/quando o general dá coordenadas. Eu vou aproveitar o que Fernanda falou. Eu lembrei de M. Por quê? Qual a função de M. na escola? O que é que ela faz? Ela ajuda a pôr ordem, né? Então, as orações coordenadas ajudam a pôr ordem. Certo?! Só que essa ordem vai ser definida com ou sem conjunção. Quando a oração coordenada não tem a conjunção, que é chamada de síndeto, é uma oração assindética. Quando a oração coordenada possui um síndeto, ela é uma coordenada sindética. O síndeto é o quê? ((silêncio)) A com-jun-ção. A conjunção. Com-jun-ção. Pronto! Aí eu trago pra vocês essa dica, não adianta você querer decorar as conjunções e o significado delas. Porque, primeiro, se você decorar apenas, você vai perder a ideia que é o que importa, o sentido que ela vai ganhar em determinada frase. Nós vimos, por exemplo, que o “porque”, ele tanto pode ser causal como explicativa. Então, não adianta decorar o “porque” se em determinada situação ele ganha um sentido e em outra, ele vai ganhar outro. Então, eu trouxe isso aqui para simplificar aquilo que vocês já tem, que é a teoria. Mas agora eu quero que vocês coloquem em prática no exercício. Então, eu trouxe essa sigla aqui pra vocês AdAdAlConEx. O que seria esta sigla?

A: Não sei!

G: Elas são representantes dos tipos de orações coordenadas. Alguém se arrisca aí a dizer quais são?

A: aditiva.

G: Aditiva.

A: adversativa.

G: Adversativa.

A: Explicativa]Explicativa. [burburinhos] Como? Conclusiva! Al...é al...[A: alternativa] Alternativa. Pronto! Olha como é fácil. Aditivda, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa. Cada uma com suas funções conforme o nome já vai dizendo. Não é? A aditiva tem a função de adicionar, né? A adversativa, como a próprio nome já diz...bom dia, Amanda! Bom dia, Brenda! Bom dia, Mayara (+) ((...))Retomando...a adversativa dá ideia de adversidade, ou seja, é uma luta e uma frase vai lutar com a outra, com a ideia da outra, porque elas são adversárias...então, adversativa. As alternativas...muito simples, ou um ou outro (+) você vai (+) são aquelas que lhe dão opção de escolha...alter, alter já quer dizer ou um ou outro, por isso que eu não posso dizer, por exemplo...Yasmin...por isso que eu não posso dizer outra alternativa, por que alter já significa outro, então eu só tenho uma, duas, três, quatro, cinco alternativas, que são cinco outras opções, porque alter já é outro. Outras coisas que a gente pega aí como redundância, só pra (= para) gente lembrar o que e redundante. No comecinho da aula a gente falou sobre ambiguidade, né, de certas palavras e agora a gente vai ver a questão da redundância, que é justamente a mesma coisa de dizer uma palavras...essa semana...essa semana não, faz mais ou menos um mês, uma personagem da novela das seis disse assim: “nós temos que encarar de frente”. Minha gente! Não dá pra encarar de costa, né? ((risos)) Você só encara de frente! Entre outros (+) elo de ligação, o elo já serve para ligar. (+) ((Aluno fala)) É o quê, Gabriel?

A: Acabamento final

G: Acabamento final...se já está acabando é o final, né? Não pode ser...começar do começo, dupla de dois.

A: Professora, pode ser dupla de três?

G:É (+) de três já é (+) inverossímil, já não tem sentido isso. Então, falamos da redundância, agora, o que acontece é o seguinte, nas frases alternativas vocês vão escolher uma ou outra oração, né? “Ou você faz a tarefa ou apanha”. “Ou você faz a tarefa ou não passa”. As conclusivas são fechamento de ideias. Aí eu vou puxar um linkzinho para as nossas produção de texto. Muitos estão com dificuldade na conclusão, porque...é por causa dos conectivos? Não! Começam bem, bem, só que está precisando

A: professora, a senhora leu minha redação?

G: Tô (= estou) lendo! É::é precisamos juntar um pouquinho de cada coisa. Precisamos juntar elementos da introdução, argumentos e a sua proposta de intervenção tem que ser viável. Lá vai a dica de redação de novo/sua proposta de intervenção tem que ser viável. Não adianta, por exemplo, o grêmio prometer que vai mudar a merenda, que vai colocar lasanha todo dia, se/que eles não vão comprar macarrão, não é? ((...)) E as explicativas como o próprio nome já diz servem para explicar (+) as explicativas servem para explicar a oração anterior, mas todas elas são independentes (+) independente, diferente das subordinadas. Nesse primeiro momento, vamos ver as coordenadas (+) até pra não passar da outra turma, porque a gente já vai adiante. Então, nas páginas 256 até a 260 tem explicando toda a parte teórica que a gente já conhece, que eu já fiz o resumo. E tem a atividade. A terceira questão eu vou pedir para que alguém venha pro quadro fazer, ok?! Nesta aula vamos fazer e na próxima corrigir. Hoje a gente tem visita, [risos] então vamos dizer que somos educados. Sim (+) enquanto vocês fazem a atividade, quem tiver dúvidas me procura, que eu vou dá uma lidinha nas redações.

((Nesse momento a turma conversa sobre a atividade e a professora inicia a correção das redações. Em vários momentos ela lembra que tem visita, se referindo a minha presença. O intervalo toca e nos dirigimos para a sala dos professores. A professora teria mais uma aula, na mesma turma, após o intervalo, no entanto essa aula se resumiu a uma reorganização da sala de aula, por questões de comportamento dos alunos))

ANEXO 17: Aula 03 (A03) – 03/06/2015 - Colaboradora Gisele

((Sabendo da saída repentina de uma professora da escola, os alunos preparam uma homenagem que foi realizada no início dessa aula. Eles convidaram a professora homenageada e apresentaram um jogral. Depois da apresentação, há um momento de comoção e silêncio até que a aula se inicia. Na verdade, os alunos continuam respondendo uma atividade do livro didático.))

ANEXO 18: Aula 04 (A04) – 09/06/2015 - Colaboradora Gisele

((A professora inicia a aula montando um projetor para utilizar o conteúdo de um material didático virtual, presente nos tablets que os alunos receberam do governo do Estado)).

Professora Gabriela: Vamos lá, vamos tentar acompanhar (4,0) quem estiver com o tablet, o tablet só (7,0) quem não estiver com o tablete, o conteúdo será reproduzido no quadro. É o mesmo do tablet, certo? (4,0) Guardem /.../

Aluna: É o mesmo ((incompreensível)).

Professora Gabriela: Pré-modernismo. Peguem os livros também que a gente vai fazendo (barulho de cadeiras arrastando). Antes antes antes da gente falar sobre Pré-modernismo, a gente vai falar sobre (3,0) um gênero textual (3,0) que nós temos que diferenciar. (arrastado de cadeiras novamente). Pessoal, procurem aí nos conteúdos de vocês (3,0) A a a (4,0) /.../

Aluna: ((incompreensível))

Professora Gabriela: Não! Ele está no próprio tablete, é o conteúdo do /.../

Aluna: Não! É porque ele é lento pra mim mesmo.

Professora Gabriela: Am! (+) Deixa eu ver! ((arrastado de cadeiras, os alunos se organizam para ver a imagem do projetor e a professora procura o arquivo do conteúdo)). É esse aqui! Antes antes (+) “relações intertextuais” antes da gente ver o Pré-modernismo. Hoje hoje a gente vai ter dois em um, certo? (3,0) Uma pessoa muito inteligente não sabe colocar, geralmente F5 não resolve.

Aluna: F5

Professora Gabriela: Funcionou. Pronto! Alguém apaga a luz, por favor! ((burburinho na sala)) Procure aí a questão (+). Todo mundo viu o que era? ((burburinho dos alunos)) Relações intertextuais (alunos não encontram o conteúdo) Tem, amor! Todos eles têm! Só se você /.../ Eita que ótimo, Gabriel! ((o aluno bate no projetor)). Português, terceiro ano (a professora explica o caminho das pastas para encontrar o arquivo e mostra pelo projetor). Relações intertextuais, powerpoint (5,0). Eu acho esse conteúdo interessante, porque ele tem uma música bem *boinha*, no final, mas só pra gente (3,0) só pra gente decorar uma coisinha do assunto. ((alguns alunos ainda procuram o conteúdo)). Pronto! Relações intertextuais – Pastiche! Pastiche! Alguém já ouviu falar o que é pastiche? ((burburinho na sala)) Pois é! A primeira vez que agente ouviu falar em pastiche ((incompreensível – alunos falam ao mesmo tempo)) Calma! O fim justificam os meios por enquanto. Vejam só, é:: a única vez que vocês ouviram falar sobre pastiche naquela cópia dos conteúdos. Todo mundo achou aí? Dá pra acompanhar. Quem não está com o tablet acompanha por aqui.

Aluna: Qual o nome desse negócio?

Professora Gabriela: Pastiche! Mas tá em relações intertextuais. Na realidade a gente vai fazer uma revisão e eu queria saber de vocês o que é intertextualidade ((silêncio)). O que é intertextualidade? Vai Polyana!

Polyana: ((incompreensível))

Professora Gabriela: Eu vi você falar (3,0) quero que você se coloque.

Polyana: é alguma coisa que tá dentro do texto, uma ideia dentro do texto, que tem dentro do texto.

Professora Gabriela: “Uma ideia que tem no texto...”. Alguém gostaria de organizar esse pensamento? Inter quer dizer o quê? A própria estrutura da palavra quer dizer o quê? Inter?

Aluna: Interno?

Professora Gabriela: Inter!

Aluno: dentro do texto.

Professora Gabriela: Minha gente, olha o Quase isso!

Aluno: no caso o texto dentro do texto.

Professora Gabriela: Vamos dizer que é em relação ou a relação que existe entre textos (+) entre os textos. Então, a intertextualidade ela passa por diversos (+) níveis, e a gente já conhece alguns ((aluno chega atrasado e interrompe a aula)), este é novidade, o pastiche (+) Certo? Vamos seguir! ((burburinho)) Pastiche! Vamo lá! Tenha calma! O primeiro estava “intertextualidade” ((incompreensível a fala dos alunos)) Vai ver ela não tirou de canto nenhum, ela adivinhou que esse nome existe. Pronto, você está vendo aqui que existe a intertextualidade, existe o elemento entre textos, a relação entre textos, que pode se dá a nível de paráfrase, pode se dá a nível de paródia, e pode se dá a nível de pastiche. Certo? Vamos chegar lá! Então, a ideia principal nós já temos, né (= não é)? Que é a intertextualidade (+) Podem entrar! ((mais alunos atrasados)). Agora vamos conhecer um pouquinho de cada um (4,0). Olha aí! Isso aqui a gente já viu, né? (= não é) ((referindo-se a imagem projetada no quadro)). “Diálogo entre os textos leva em conta a diferença”. A primeira coisa que a gente deve ter em mente. Aqui tem um pensamento de Julia Kristeva, que diz que “todo texto se constrói como um mosaico de citações”. Inclusive, qual é a frase dia hoje?

Aluna: Eita! Não sei, não! Gabriel bota lá, Gabriel a frase do dia!

Yasmin: Nada de fora!

Professora Gabriela: “Nada de /.../”

Yasmin: Fora!

Professora Gabriela : “Nada de fora” é a citação de Yasmin.

Yasmin: Não! Não é a frase, não!

Professora Gabriela: Ah! Pensei que fosse! ((risos)) Pronto! O que é um mosaico?

Aluno: É uma figura cheia de quadradinhos.

Aluna: Uma figura geométrica, sei lá!

Professora Gabriela: Seria umas figuras geométricas? João Paulo, que é muito dado às artes. ((ruídos na sala))

Aluno: Oh, professora, qual é esse texto?

Professora Gabriela: Relações intertextuais. ((incompreensível)) OK! Uma montagem, um recorte, aleatório, né (= não é)? formando figuras geométricas. Vamos pensar, vamos fazer uma analogia entre o texto e o que é um mosaico, né (=não é)? O texto ele é formado por diversos recortes. Aí ela diz o seguinte “Todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Tudo que nós produzimos, tudo que nós escrevemos ou falamos é a reprodução de algo que já ouvimos ou lemos em algum lugar. Por exemplo, essa citação que a:: colega Polyane está colocando no quadro ela viu em algum lugar, isso pode formar a opinião dela. Então, quer dizer, a intertextualidade ela não existe, às vezes, é:: descaradamente. Ela existe nas entrelinhas, ela existe no seu pensamento. Bora ver a citação de hoje. “Molduras boas não salvam quadros ruins”. Entendi! De quem é?

Aluna: Esqueci! ((incompreensível))

Professora Gabriela: Mas:: tem a ver com é:: nossa aula. Não adianta a gente ter palavras bonitas para colocar num texto, e de repente você colocar tanta palavra bonita e elas não terem relações entre si. Isso acontece muito na nossa redações. Muitas vezes as molduras boas, ou seja as belas, você saber como é feito um texto, não quer dizer que o texto tá bom, não mostra o conteúdo do texto. E isso aqui (+) é mais ou menos o que estamos trabalhando hoje. A questão da intertextualidade, ou seja é você ter um texto e elaborar outro a partir do que você já ouviu ou a partir do que você já leu.

Aluna: Oh, professora! Seria como quando a gente faz uma redação e tem o texto de apoio?

Professora Gabriela: Isso! Se a gente for olhar com base nos textos do das redações do ENEM, você vai produzir, mesmo que seja um texto de opinião pessoal, um outro texto que se relaciona a textos de base, né (= não é)? Então, todo texto quer não, você acaba fazendo uma intertextualidade. Nossa fala, nossos valores, o que a gente aprende em casa, muitas vezes a gente transfere para a produção de texto. A forma como a gente fala transfere para o plano da produção de texto. Quando a gente, por exemplo, coloca um “né” na produção de texto ou “aí” e nossa vivência nossa fala diária acaba sendo usada no texto, né (=não é)? Que a gente sabe que não deve. Então, ele diz “porque intertextualidade? Os textos ‘conversam’” e aí conversam entre aspas, para mostrar que não é conversar dialogar, como a gente está fazendo aqui, mas é conversar entre si, porque eles têm pontos ou em comum ou ideias em comum, né (=não é)? Que vão ser compartilhadas. Aí ele diz “o jogo do ‘não confunda’”. Alguém já viu esse jogo do não confunda?

Aluno: Careca cabeludo?

Professora Gabriela: Não! Ainda não! É assim: “Não confunda bife à milanesa, com bife ali na mesa”. São trocadilhos. Ou “não confunda conhaque de alcatrão, com catraca de canhão”. “Não confunda força da opinião pública, com opinião da força pública” ((a professora lê o conteúdo projetado)). Aí tem uma mais feinha, não é? Eu tenho uma mais feinha que é assim “não confunda barra funda, com bafo de bunda”. Essa é mais feinha, né (= não é), minha gente? ((risos)). Pronto! E aí a gente vai ver a intertextualidade (+) NA poesia, e aí esse o texto o poema de Chico Buarque de Holanda que é um cantor e tal, compositor e a gente vai ver /alguém poderia ler esse texto “Bom conselho” pra gente? ((uma aluna levanta o dedo)) Helen vai ler, que levantou o dedo primeiro.

Helen: “Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado, quem espera nunca alcança

Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar

Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

Professora Gabriela: Isso aí nos lembra o quê? Isso nos lembra outras frasezinhas do nosso dia a dia. Quais são? ((silêncio)) “Espere sentado ou você se cansa”.

Aluna: É! Realmente, já escutei isso aí!

Professora Gabriela: Lembra o quê? Tá aí tá aí tá aí no próprio na própria imagem, em cima, em letras minúsculas. Ele faz uma conversa entre as os ditados populares, né (= não é)? Só que, dessa maneira, ele desconstrói esses ditados populares. E veja que ele usa uma linguagem coloquial. Ela ((referindo-se à aluna)) leu na linguagem padrão “vou para rua”. Não! “Vou pra rua”. Ele usou realmente a linguagem/propositalmente a linguagem coloquial. Aquela questão da licença poética/ele pode usar. Então, veja os ditados populares que ele usou antes de fazer esse/antes de compor esse/isso é uma música. É (+) “quem espera sempre alcança”/aí ele coloca aqui “espere sentado, senão você se cansa”. Não é? O outro “faça o que digo, mas não faça o que faço”. Aí, ele já diz “faça como eu digo, faça como eu faço”. Ele desconstrói, mas você vê que um faz referência ao outro texto, né? (=não é). “Pense antes de agir” é o ditado popular, e ele diz o quê? “Aja duas vezes antes de pensar”, né (=não é)? “Devagar se vai longe”, aí ele

diz assim “Devagar é que não se vai longe”. “Quem semeia vento, colhe tempestade”, e como é que ele diz? ((alunos leem juntos)) “ Eu semeio vento na minha cidade, vou pra rua e bebo a tempestade”. Então, veja que ele usou os ditados populares pra (=para) construir seu próprio poema e pra (=para) repassar a sua ideia. Então, há uma conversa entre esses textos, há uma relação entre esses textos. Isso é intertextualidade na poesia. Aí, vamos ver aqui/essa é bem comum/essa é bem famosa. Quem nunca viu, acho que nunca fez uma prova de Português. Quem quer ler?

Aluna: eu leio.

Professora Gabriela: Quem? Poliana/eu! Vá.

Aluna: “João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história” Carlos Drummond de Andrade.

Professora Gabriela: Isso! Aí veja como Ricardo Azevedo vai fazer uma conversa com esse texto mudando/qual é a temática do texto? Qual é o tema desse texto aí? ((alunos falam de amor)) A questão do amor (+) não correspondido, pois é? Vamos ver aí a brincadeira que Ricardo Azevedo faz com esse poema.

“Quadrilha da sujeira
João joga um palitinho de sorvete na
rua de Teresa que joga uma latinha de
refrigerante na rua de Raimundo que
joga um saquinho”/.../

veja o ciclo, viu!

“/.../ que joga um saquinho plástico na rua de
Joaquim que joga uma garrafinha
velha na rua de Lili.
Lili joga um pedacinho de isopor na
rua de João que joga uma embalagenzinha
de não sei o que na rua de Teresa que
joga um lencinho de papel na rua de
Raimundo que joga uma tampinha de
refrigerante na rua de Joaquim que joga
um papelzinho de bala na rua de J. Pinto
Fernandes que ainda nem tinha
entrado na história.”

Mas pode entrar! Veja que ele dá essa possibilidade. E qual é a temática aí desse texto/enquanto o anterior fala sobre o amor, esse fala sobre o quê? ((ruído dos alunos respondendo algo)) O hábito do lixo na rua, de jogar lixo na rua. Então, você vê que há um diálogo, mas um faz uma sutil referência ao outro. Eles até se parecem na estrutura, né (=não é)? Pronto! Ainda estamos na intertextualidade. Aí, temos um texto de

Shakespeare que/pra (=para) a gente não se de/acho que todo mundo aqui já compreendeu o que é intertextualidade. Vamos passar para a paráfrase. Pronto! Já que a gente já entendeu o que é intertextualidade, agora, a gente vai dizer o que é uma paráfrase. O que é parafrasear uma pessoa. Alguém já ouviu falar nesse termo? Parafraseando não sei o quê...((aluna fala)). É tipo/como é Yasmin? Pegar uma fala de uma pessoa/..

Yasmin: e colocar a palavra suas no meio/.../ ((incompreensível))

Aluna X: É pegar qualquer coisa e substituir por qualquer coisa.

Professora Gabriela: Por qualquer coisa! Isso é uma coisa muito interessante ((risos)) Mas isso já foi um estudo de mestrado, o processo de coisificação (+) das coisas. ((risos)). Pronto! Então, uma paráfrase seria interpretação com as próprias palavras. Ou seja, vocês me disseram o que é paráfrase sem necessariamente eu explicar o que é paráfrase. Deu pra entender? Vocês sabem o que é/Amanda! O que é paráfrase?

Amanda: É a pessoa pegar a fala do outro e acrescentar algumas palavras, e não sei o quê.

Professora Gabriela: É você pegar a fala do outro e dizer com suas próprias palavras, que foi o não sei o quê que você não entendeu.

Professora Gabriela: então, nessa realidade da paráfrase a gente não pode fugir da ideia original. Certo? Ela vai se manter, você só vai dizer com suas próprias palavras. Foi isso que a gente fez agora, né (=não é)? A gente tem aí o exemplo do texto 1. Quem quer ler? ((aluna lê um texto incompreensível)). Então, veja que este texto está sendo contado em terceira pessoa. Ok? Ele, a outra pessoa. Nesse caso, o narrador é um observador, né (=não é)? Não é um narrador personagem. Vamos ao texto ao texto 2. Quem quer ler? Yule, vai Yule! ((a aluna ler um trecho de um texto literário)). Pronto, em que pessoa está sendo escrito este texto? Esse texto 2? Em primeira pessoa. Veja que, Apesar das pessoas terem mudado a ideia continua a mesma. A informação continua a mesma. O foco é::é a pessoa que está contando a história é que muda, né (=não é)? Um narrador ele é observador, neste caso ele/é faz parte da história/ o narrador personagem. Mas em ambos os casos a história é a mesma só que contada de forma diferente, né (=não é)? Isso é a paráfrase. Cada um falou sobre o seu ponto de vista, a partir do seu ponto de vista, né (=não é)? Mas não mudando a ideia, a informação. A informação continua a mesma. Aí, tem outro texto em relação à paráfrase, né (=não é)? É::é esse é pequenininho, , né (=não é)? Esse é um texto original de Gonçalves Dias: canção do exílio. Todo mundo também já ouviu. ((a professora lê o texto)). E aí Carlos Drummond de Andrade que já é do Modernismo, que a gente vai chegar lá, ele já traz outra perspectiva/ a gente lembra que na literatura houve aquela quebra de padrões. Lembra também que o Romantismo era a época do ufanismo que existia aquela ideia/ ideologia que era idealizado, é::é a mulher era absoluta, a musa inspiradora, até era mais linda que havia. Aí, vem Carlos Drummond de Andrade diz " meus olhos brasileiros se fecham saudosos, minha boca procura a canção do exílio. Como era mesmo a canção do exílio? eu tão esquecido de minha terra, terra que tem palmeiras onde canta o sabiá". Ele fez uma citação usando um pouco da própria canção do exílio, né (=não é)? Usou um pouco do ponto de vista dele, mas veja que o conteúdo ele não mudou, né (=não é)? Ele faz a/ a estrutura continuar a

mesma em relação à original, né (=não é)? Pronto! Aí, vamos a paródia. Quem paródia pode me falar o que é paródia? Aí é mais fácil, né (=não é)? ((ruído dos alunos tentando responder)). É muito importante você saber/((vários alunos falam ao mesmo tempo)) outro sentido, uma visão crítica. Fernanda, quer se colocar? O que foi que houve, Fernanda, hoje está tão calada? Ou está com sono ou está doente. Muito calada hoje. Então, assim/ a paródia a gente sempre restringe ao nível música. É porque na escola a gente sempre trabalha paródia na música. Mas não necessariamente a paródia vai existir na música. Você pode fazer a mesma coisa fazendo uma paródia pode fazer a mesma coisa fazendo uma paródia no texto no texto. Só que a gente vai ver uma pequena diferença muito importante entre a paródia e paráfrase, que até você já citaram. Vamos ver aí/ Vamos ver aí continuamos com a mesma ideia da canção do exílio, de Gonçalves Dias. A de Gonçalves Dias a gente já conhece, vamos ver a de Murilo Mendes:

" minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em Torres de Ametista,
os Sargentos do exército são monistas, cubistas, cubistas
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam mas custam r mas custam cem mil réis a dúzia.
aí Quem me dera chupar uma Carambola de verdade e ouvir um sabiá com certidão de idade!"

É engraçado, é diferente. Seria o quê? Ele estaria fazendo o quê? ((aluna responde "cômico")). Cômico já vai pra ideia de comédia. Ele mostra a realidade, né (=não é)? De onde ele está e ele usou as mesmas estruturas mas veja o que ele faz as adaptações e ele usou as mesmas estruturas, mas veja que ele faz adaptações a nível próprio, ou seja ele escreve coisas diferentes, transmite uma ideia completamente diferente e muitas vezes ele critica a ideia original. Essa é a paródia, ela tem essa essa importância da linguagem. Então, a gente já viu/a paródia gente não precisa se deter, porque a gente já sabe mais ou menos teoricamente do que se trata, é você pegar um texto original, se baseando na estrutura original, mas escrevendo o seu ponto de vista com suas próprias palavras. E, se baseando, porém, o contexto, a história completamente diferentes. Pode até existir uma citação, mas a história é diferente. Aí, a gente já viu paráfrase paródia, então vamos para o terceiro nível, o pastiche, que é aí onde eu queria chegar, a aula de hoje. Alguém gostaria de ler? Lê Natalia! ((aluna lê o trecho em tom baixo)). A gente já sabe o que é paráfrase, já sabe o que é paródia. Então, pastiche não é uma paráfrase, não é uma paródia, é a imitação. Crítica necessariamente não. Isso é bem resumido. De onde veio essa palavra/lá na frente vão ter outros iguais que vocês vão poder voltar pra revisar. Eu vou só resumir, essa palavra vem de pastiche, que é uma palavra que ela representava/ é o seguinte, antigamente quando os grandes pintores faziam suas obras sempre tinha aquele é::é que

tentavam copiar a obra original, elementos da obra original. Certo? Aí, o que acontecia? Esses grandes pintores eles faziam suas obras, e geralmente eles deixavam uma marca registrada, tipo Leonardo da Vinci. Qual era marca dele? ((alunos respondem Monalisa)). Sim, Monalisa é a obra dele, mas ele deixou lá um código que vocês até comentaram numa aula passada. ((aluno diz "um mistério")) Qual foi o mistério que ele colocou? Que vocês comentaram numa aula passada. Ele colocou as iniciais do nome dele no olho da Monalisa, tenho um L e um V. Os imitadores eles também sabiam não. Certo? Eles também não sabiam. Certo? Aí, o que acontece? eles, quando reproduziam uma obra, eles reproduziam sem essa marca registrada do Sutil do Autor original. Então, era imitação, era o pastiche. Eles reproduziam em grande escala para revender. "Olhe, compre essa obra de da Vinci!"/qualquer um pintor, qualquer um atualmente que seja um bom pintor pode fazer uma::a/ Reproduzir uma Monalisa só que não vai ter as mesmas é::é as mesmas qualidade, a mesma intensidade, como Yasmin falou, da obra original. Diz Poliane! ((a aluna faz uma comparação com outra obra, mas fica incompreensível, parece citar algo com os Simpsons)). Não! Pastiche/ seria uma paródia, né (=não é)? Você está parodiando a imagem. ele pega original e transforma na que ele quer. Mas, o pastiche não, é a obra original desqualificada ou não descon.../ ela é representada, refeita, só que não vai ter a mesma qualidade da obra original. Certo!

Aluna: No caso, caso não vai ter esse código.

Professora Gabriela: é, não vai ter detalhes que só o artista mesmo sabia que existia logicamente aqueles críticos de arte que são/ que avaliam os quadros, que sabe esses códigos que os pintores já deixavam. Às vezes, o próprio poeta já tinha uma palavra importante que ele já deixava ali/ por exemplo tem um livro, eu acho que foi o Colecionador de Ossos/ não sei, Não me perguntem/ mas aí, na entrevista fizeram uma pergunta ao escritor "por que em todas as suas obras têm a palavra ossos?". Aí, ele disse "eu não parei para pensar sobre isso". E realmente em todas as obras dele ele tinha colocado até como marca registrada, mesmo que sem querer. Então, se alguém for escrever e disser "isso é um texto de Gonçalves Dias", qualquer um pode fazer um texto parecido com estrutura de Gonçalves Dias, mas não vai ser um texto dele propriamente dito, porque há marcas no texto dele que só ele fazia. Dá para entender? É tipo, por exemplo/todo mundo já sabe aqui que eu gosto dos Beatles/ Alguém já ouviu alguma música dos Beatles? Já né? Hey Jude, Yesterday, Twist And Shout... só músicas que, na época, foram originais. Né (=não é) isso? Foram originais. Claro que eles se basearam em outras músicas (+) da época, Mas eles tinham uma estrutura própria da música, eles tinham uma marca registrada, que foi basicamente copiada por muitas outras bandas. Por exemplo, Skank é altamente/ faz uma alusão aos Beatles, a forma de cantar, a estrutura, o cabelinho, tudo mais. Só que pela originalidade e pelas características da obra dos Beatles, eles só consegue ser copiados, mas Eles foram os primeiros, Eles foram os originais, né (=não é)? E todos aqueles que vem depois, tudo o que fizerem depois daquilo vai ser uma cópia e não tão bem feita Quanto é original. Certo? Então, mais ou menos eu tô (=estou) mostrando a vocês o que é o pastiche. Você pode ter uma ideia de crítica, pode! Você fazer uma crítica a partir de um pastiche.Não necessariamente, mas você pode. E aí a gente vem a etimologia da palavra, de onde surgiu essa história de pastiche/ só um trequinho: "muitos pintores medíocres..."/ ou seja um pintor que não tinha qualidade original/ "... foram levados a imitar quadros de grandes mestres italianos com invenções fraudulentas"/ ou seja, ganhar dinheiro dizendo "Tô vendendo Leonardo da Vinci"/ usando aí a metonímia/

"estou vendendo um Leonardo da vinte", que na verdade aí ele estava vendendo uma cópia e não tão bem feita. Mas era muito parecida e vendia, e às vezes as pessoas só descobriu depois, né (=não é)? Depois que mandava alguém avaliar aí via que aquilo ali não era obra do próprio Leonardo da Vinci. ((incompreensível)). Aí, um bom avaliador sabe quais são as características de um original. Muita muita gente/ por exemplo, alguns autores grandes autores escrevem seus poemas, aí chega alguém diz achei um poema novo de Álvares de Azevedo, E aí ele diz assim/o estudioso da literatura, da obra literária ele vai avaliar quais os pontos daquela obra tem em comum com aquele autor, E aí ele não vai identificar, ele não vai conseguir se relacionar, E aí ele não vai identificar ele não vai conseguir se relacionar aí vai ser um pastiche, uma imitação não tão bem feita do autor original, né (=não é)? Pronto, inclui-se no campo da hipertextualidade, ou seja está além do texto, tem a ver com seu contexto e com quem produziu e com quem produziu. Estabelece transfiguração estilística baseada no decalque em um contexto, transfiguração estilística baseada no decalque em um contexto Ou seja você tem um texto de base e você passa por cima/ você sabe que deve ficar o que não tem/ você sabe que decalque não tem quem gosta de desenhar, decalcar você sabe que decalque não tem quem gosta de desenhar decalcar sabe que sabe que nunca vai ficar igual ao te/ você sabe que decalque não tem quem gosta de desenhar decalcar sabe que sabe que nunca vai ficar igual ao te/ ao desenho de base. Então, o decalque além de ser uma imitação, nem é uma imitação bem feita, é uma reprodução do original. Aí, Esse é o mais importante, não confundir pastiche com paródia. Certo? O pastiche delimita um estilo sem função crítica e satírica. E geralmente a paródia faz uma crítica eu faço uma crítica ou faz uma denúncia ou faz uma denúncia, pode ser vista como uma espécie de colagem e montagem de vários textos, isso a nível textual. Pronto! A paródia não necessariamente precisa ser negativa, paródia não necessariamente precisa ser negativa você pode fazer uma paródia com a gente fez no carnaval falando sobre diversos temas e não necessariamente temas negativos, né (=não é)? (3,0)

O que seria a sátira? Quem se lembra daquele que eu sempre falo que os famoso satírico, que gostava de fazer as sátiras. Eu sempre falo o nome dele.

Aluna: era aquele que fez/

Professora Gabriela: era baiano. Ele tinha um apelido de boca do inferno. ((alunos chutam vários nomes)). Não! Gregório de Matos. Gregório de Matos era conhecido como boca do inferno justamente porque ele usava a::a::a forma de escrever para criticar a sociedade que ele estava inserido, que era a sociedade baiana. Vou repetir o exemplo, ele dizia que existia uma família famosa, influente na Bahia, chamada Mendonça Furtado. E aí ele fez um trocadilho e colocou num poema " nunca conheci um Mendonça que não houvesse Furtado". Furtado no sentido de roubado. Então, ele era considerado o boca do inferno por isso ele era considerado o boca do inferno por isso, né (=não é)? Então, a sátira ela distorce, deprecia e fere. Pronto. Pastiche é definido como obra literária ou artística que se imita grosseiramente o estilo de outros escritores, pintores, músico etc. Pode ser plágio? Eita! ((interjeição recorrente na região nordeste)) agora vou falar de uma pessoa que alguém pode ser fã aqui.

João Paulo: Latino?

Professora Gabriela: Eita! Nem precisei dizer o nome. ((risos)) Mas Não precisei nem falar, João Paulo. Por que lhe veio à mente o nome de Latino? Porque ele pega a

música original e transfere para o português. Ele ele bota no português, grosseiramente no português a pronúncia no português, ele aproveita mais o ritmo do que a letra. Pronto! Então é isso! Nesse caso ele faz uma imitação grosseira, be::em grosseira. Mas nem sempre ele é grosseiro, tem alguns exemplos aí como Machado de Assis faz um pastiche bíblico, ou seja, ele faz uma montagem com elementos bíblicos, mas a gente tá falando de Machado de Assis não é qualquer pessoa. Ele usa um pastiche, mas tem propriedade no que está fazendo. Ele tem um estilo próprio, só fazendo pastiche por opção literária e licença poética. ((a professora lê um trecho de "vem do Líbano)). Então, isso aqui/ veja aí uma primeira imitação/ esse primeiro quadro. para ficar mais claro o que é original e o que é imitação, né (=não é)? Pronto! Aí vem o haikai, Eu já falei sobre Haikai. É um poema bem pequenininho/ ah, calma, isso aqui é a surpresinha do dia/ o Haikai é um poema pequenininho, né (=não é)? que na realidade ele tem origem japonesa, já dá pra perceber pelo nome, né (=não é)? E Manuel Bandeira que é um poeta pernambucano Manuel Bandeira que é um poeta Pernambucano ele recorre a esse tipo de estrutura de poema para fazer referências a Marília de Dirceu. ((a professora cita o trecho de Manoel Bandeira)). Pronto! Agora a gente vai acordar para cantar uma musiquinha. Não sei porque fizeram isso comigo! ((a professora convoca os alunos e canta a música no ritmo do "pintinho piu".))

“Olhe bem para paráfrase (2x)

Não é pastiche (6x)

Preste atenção na paródia (2x)

Não é pastiche (5x)

Parafrasear, parodiar, satirizar

Não é pastiche (3x)

É imitação, reformulação, pode

Ser plágio, pejorativo sem ser

Grosseiro, isto é pastiche.

Para a gente não perder esse foco e continuar na aula de literatura, ((os alunos pedem para que a professora não passe nenhuma atividade)) vocês agora vão dar um lida no conteúdo da apostila sobre Pré-Modernismo, que é a nossa próxima aula. (30,0) Daqui a pouco eu passo uma tarefinha para vocês ((alunos pedem novamente que não)). Quem terminar de ler o conteúdo já passa para o de Pré-Modernismo.

ANEXO 19: Aula 06 (A06) – 11/06/2015 - Colaboradora Gisele

((no início da aula, a professora conversa assuntos diversos com os alunos, enquanto monta o material para ser reproduzido no quadro. A aula está sendo desenvolvida a partir de um vídeo sobre a Semana de Arte Moderna. a professora vai interrompendo o vídeo e fazendo colocações quando acha pertinente. Após uns trinta segundos de vídeo ela pergunta a turma...))

Quem é esse? Do Manifesto futurista! ((alunos respondem Marinetti) isso aí que a gente ouviu, que a gente reproduzir é um trecho do Manifesto futurista. ((mais um trecho do vídeo)) Vejam a questão do Modernismo/você quando escuta o primeiro verso ((ela se refere ao poema " História da pátria", de Oswald de Oliveira)), você pensa que é um negócio simples, até pelo uso do diminutivo " lá vai a barquinha...", você pensa que é um contexto simples, onde na realidade é::é querem quebrar os padrões. Se antes se usava uma linguagem rebuscada, mais trabalhada, agora começa a usar uma linguagem simplificada, mais próxima do que a gente fala. E você vê que no curto verso, ele conta praticamente o processo de colonização e de exploração do Brasil. Num pequeno poema, num pequeno poema. Muito se podia dizer com poucas palavras, sendo mais objetivo e ao mesmo tempo usando um pouco a::a comparação, usando um pouco a questão do do comparar a linguagem que a gente usa no dia a dia, né (=não é)? Pra (= para) tornar o texto mais próximo do seu leitor. Então, a gente sabe que o Modernismo vem com esse objetivo, quebrar padrões, quebrar as normas. ((após alguns minutos de vídeo...)). Então, é::é eu queria que vocês diferenciassem aí, inclusive porque vai se falar mais na frente, mas já vou adiantar, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, e depois Carlos Drummond de Andrade eles se destacaram a partir do Modernismo, dessa semana de 22. Só pra gente lembrar que a semana de 22 não foi uma semana que durou uma semana, durou apenas 3 dias. Mário de Andrade ele tinha esse objetivo de conhecer o Brasil. É::é falar do Brasil, viver aquele pedaço do Brasil ou de lugares que não fosse de São Paulo. Já Oswald de Andrade achava que, para conhecer o Brasil, bastava ver São Paulo. Por que São Paulo era como se fosse o núcleo, né (=não é)? Aquela visão hipotética. Ele entendia o Brasil como aquele pedaço de São Paulo, né (=não é)? Pedacinho entre aspas, , né (=não é), minha gente? Mas aquele mundinho que ele vivia. Então, assim, nesse primeiro momento a gente viu que a Semana de Arte Moderna ela teve espaço dentro das artes plásticas, com a pintura, também a escultura

ANEXO 20: Aula 07 (A07) – 08/07/2015 – Colaboradora Gisele

((A professor entra na sala, dá uns avisos e aplica uma atividade de recuperação, para alguns alunos. Os demais estudam para outras provas))

ANEXO 21: Diário de campo – Colaboradora Elisabete

29/04/2015

- O turno inicia às 13h. Entramos em sala por volta das 13h20.
- A professora inicia fazendo o sinal da cruz, rezando um Pai Nosso e pedindo por uma aluna que está doente (suspeita de leucemia), cuja situação a professora informara antes de entrar na sala.

A atitude da professora marca uma ideologia cristã que atravessa seu trabalho em um ambiente que deveria ser laico. No entanto, a professora não força os alunos a interagirem no momento da oração.

- A aluna pergunta sobre o assunto ser distinto do que foi visto pela manhã, a professora justifica dizendo que tem mais a ver com o PROEMI (ver o que é!)

PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador

Penso que essa mudança de conteúdo por ter ocorrido em virtude da minha presença.

- Contexto da turma: pequena, com ventiladores, turma mais silenciosa e mais atenta [eu havia acompanhado uma turma de primeiro ano anteriormente], bancas confortáveis, um aluno com laudo de esquizofrenia na turma.
- Professora motiva resgatando o contexto aristotélico do trabalho com gêneros e, após, pergunta aos alunos o que significa “tipo”, para chegar a tipologias.
- Inicia o conteúdo sem utilizar o texto. Dá exemplos práticos sobre a tipologia do narrar e do relatar (exemplos orais).
- Não utilizou o livro.
- A professora busca apresentar o conteúdo a partir de exemplos pessoais e do conhecimento dos alunos. Ex.: nome de sua prima, novela de imigrantes (“é vero!”).
- “Quando eu estava fazendo especialização...” a formação continuada aquém do Estado de Pernambuco (SEE) atravessando sua prática.

Especialização – FAINTVISA (Vitória de Santo Antão)

Graduação – UPE

- Professora cita Marcuschi durante a aula.
- Livro da turma: Português: linguagens

- O livro não trabalha com concordância, portanto ela vai construir com os alunos uma ficha para isso – *O livro seria seu fio condutor?*

- Quais as orientações dos Parâmetros para o ensino de tipologia textual: relatar e narra?

15/05/2015

- A professora vai à sala do 2º ano, deixa um material e pegar uma atividade.

- Faz uma oração e inicia a aula retomando o assunto da aula sobre tipologia do relatar, focando no gênero entrevista.

- Gênero da oralidade/eixo oralidade – observar as orientações dos Parâmetros.

- Uma das características da professora é o trabalho com perguntas que estimulam o aluno a participar da aula. Constrói a sua aula a partir das respostas dos alunos [perspectiva do letramento?]

- A introdução do conteúdo foi breve e já foi solicitada uma atividade de produção de perguntas, como destinatárias as mães dos colegas com o qual o aluno formou dupla – 5 perguntas.

- Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora vai passando nos grupos para ver como anda a atividade.

- Os alunos questionam bastante sobre a atividade, podem não ter compreendido pela pouca explanação e falta de exemplos.

- A professora faz sempre bons questionamentos, levando os alunos a refletirem sobre o que estão falando. Ela reformulou várias perguntas junto aos alunos.

- Durante a aula, um aluno sugere uma pergunta sobre o modo de punição que a mãe utiliza e um outro aluno responde “Taca-lhe pau!”

- Para justificar as escolhas lexicais e semânticas da perguntas, ela apresenta histórias de cunho pessoal, contextos vividos por ela para orientar os alunos.

- A aluna Dorinha verá com a mãe para ser a colaboradora da entrevista, ou seja, ser entrevistada pela turma.

- Após a produção dos alunos, a professora pede que levem uma entrevista no livro. Uma entrevista com Fernando Meirelles.

- A professora cita que há uma apresentação do cineasta antes da entrevista.

- A professora lê com os alunos as perguntas da entrevista e discute. Não faz apenas a leitura.

- A professora aproveita os temas da entrevista de Fernando Meirelles para discutir temas transversais.

- A professora traz situações vividas na escola particular a qual trabalha, que atravessam a sua prática. Deu um exemplo da situação no Pará, relatada pela irmã do Colégio Regina Celi.

- Ao final da leitura, a professora pediu que os alunos respondessem a atividade do livro – pág. 242 e 243

Pedir para tirar fotos da atividade do livro/ Pedir um livro também.

- Enquanto os alunos faziam a atividades, nós conversávamos sobre vários assuntos:

- a professora colocou que já mudou várias vezes sua forma de trabalhar
- que estudou a vida toda em escola de freiras.
- Muitos alunos da turma tem dificuldades, pois vieram de outras escolas, municipais, porque em 2013 o governo do Estado pediu para suspender o EM e os alunos do Arthur foram para outras escolas. Depois o governo voltou atrás e eles acabaram formando turmas com alunos de diversos contextos.

Mais uma vez o problema das escolas municipais não aderirem o trabalho com os Parâmetro.

- A professora terminou a aula sorteando as duplas para apresentar/analisar frases para o assunto sobre concordância para a próxima quarta.

20/05/2015

- Inicia com a oração.

- Informes e proibição do uso de celular.

- Professora pede para que os alunos abram o caderno na atividade sobre concordância verbal.

- Retoma aula anteriores, lembrando que concordância verbal se dá através da concordância entre sujeito e verbo.

Não posso afirmar como a aula foi introduzida, já que hoje é uma retomada para correção da atividade.

-Relaciona o equívoco na concordância verbal com a figura de linguagem elipse.

- Introduz a atividade de análise das frases que foi dividida na aula passada.

- A atividade consistiu na separação de 26 frases para que as duplas ou trios analisassem e explicassem a regra de concordância presente ali.

- Na verdade, a professora pediu para retomar as frases do caderno, mas o assunto estava sendo introduzido no dia de hoje. A partir das frases, ela inicia a análise e apresenta as regras de concordância verbal.

A professora parece não se preocupar com minha presença e desenvolver bem sua aula, diferente da outra colaboradora.

- Um aluno leva o conteúdo do plano as sintaxe para o semântico, perguntando sobre a uniformidade do texto. E uma informação importante é que o aluno não frequenta as aulas com assiduidade.
- “ A gente não estabelece concordância com a ideia e sim com a palavra.”

03/06/2015

- Inicia a aula com a oração.
- Relembra o contexto do Romantismo feito no primeiro bimestre.
- Já haviam estudado Romantismo em poesia. Retoma conteúdo focando na prosa.
- Professora fala em gênero textual romance, cita suas características, mas não traz o texto.
- Introduz o assunto a partir de questões pontuais: o que é poesia? O que é prosa? O que é romance?
- Turma apática, porém silenciosa. Hoje parece que muitos faltaram

Paradoxo do observador: a professora refere-se a gravação várias vezes.

09/06/2015

- A professora propôs aos alunos seminários que tratassem dos autores do Romantismo. Na aula de hoje, concluiu-se os seminários.
- A aula demorou a iniciar, pois o Datashow não funcionou e os alunos foram trocá-lo.
- O grupo apresentou sobre Visconde de Taunay. Enquanto o grupo apresenta, a professora interfere, fazendo reflexões e sobre o que as meninas leem. Percebemos que o seu ensino de literatura é ainda bem tradicional, apresentando e focando na biografia dos autores, características das estéticas literárias e resumo dos livros.
- Após as apresentações, a professora comenta a postura dos alunos nas suas apresentações, citando questões importantes para um trabalho oralizado (seminário).
- A professora dá um sermão ao final da aula, que estende 30 minutos do horário. Parece-me proposital, pois a turma seguinte é bem agitada.

03/07/2015

- Turma reduzida, parece-me por conta do período de recesso que se aproxima.⁷
- A professora propõe uma atividade em grupo, para melhorar a nota.

- A professora me explica o que é a atividade diagnóstica – ver áudio 28 – recebi um exemplar da prova.

- A atividade do grupo consistiu na correção das questões da prova diagnóstica, propondo para o grupo um novo gabarito. Essa nota ajudará a melhorar a nota do bimestre.

- Prova diagnóstica é uma prova que foi proposta pela gerência e que a escola ampliou o projeto para ser realizado durante todo o ano. A gerência só aplica no final do ano.

Todos esses projetos visam a preparação do aluno para desenvolver bons resultados nas avaliações externas. A escola propõe uma prova elaborada a partir dos descritores, para preparar o aluno para o SAEPE/SAEB.

Pausei o áudio aos 40min, pois a professora se retirou da sala para aplicar prova com os alunos faltosos, em outro ambiente.

A questão 9 – D24 da avaliação diagnóstica traz um trecho de texto sobre “Os Lusíadas” e “Os Maias”. Aparentemente trata de questões literárias, no entanto, a indagação da questão refere-se a um conteúdo de análise linguística.

- A professora recolheu a correção feita pelos alunos e iniciará a correção da prova com eles.

Observar o formato da prova e comparar com o discurso do professor da formação continuada sobre a diferença entre SAEPE e ENEM. Inclusive pelo tamanho dos textos.

- A professora aproveita a correção para explicar determinadas questões, como o uso de pontuação (travessão e vírgula).

- Utiliza um léxico estrangeiro para explicar e relembrar voz reflexiva.

- Aproveita o sentido do texto para discutir com os alunos os temas da psicanálise, conteúdo adquirido em sua pós-graduação (mestrado).

- Após corrigir a prova, a professora entrega um material para trabalhar tipos de discurso. Faz uma breve explanação e pede que os alunos identifiquem no texto os tipos de discurso.

08/07/2015

Hoje fotografei um banner que tem na escola, que expõe os índices do IDEPE e IDEB, além das metas para 2015.

- É a última aula que acompanho nesse semestre, com pretensões de acompanhar mais no segundo semestre.

- a professora chegou atrasada, pois estava em uma conferência da saúde, representando a escola.

- A turma tem a primeira e a última aula, no entanto só acompanhei a primeira, pois é a semana de encerramento e a professora só tem corrigido e fechado as notas dos alunos com faltas nas atividades.

ANEXO 22: Diário de campo – Colaboradora Gisele

15/05/2015

- Primeira visita para a acompanhamento da professora.
- Cheguei Às 10h, a pedido da professora, no horário do interval, pois era um dia atípico que os alunos participariam da culminância do projeto do foguete e não teriam aula normal.
- Na parede do corredor tem um quadro de avisos onde está exposto o resultado do SAEPE da escolar. Eu fotografei.
- Fiquei aguardando a professora no pátio, que passou e não me chamou.
- Quando encontrei com ela, já estava no final da aula.
- Ela estava falando sobre Modernismo, política do café com leite, movimento antropofágico etc.
- Fala da ruptura com a linguagem. Foco da aula é a linguagem no Modernismo.
- Ao final da aula, ela informa que não se prolongou pois muitos alunos, não estavam presentes, por causa do projeto.

20/05/2015

- Cheguei às 9h20 (atrasada), mas a aula não havia começado de fato, pois a professora costuma debater no início da aula uma frase do dia. Neste dia: “A fé na vitória tem que ser inabalável”.
- Gisele retoma o conteúdo de análise coordenada, questionando os alunos sobre o conteúdo
- Ela propõe esse conteúdo a partir de questões semânticas.
- Exemplo de novela.
- Como mecanismo de memorização, a professora propõe a sigla “ AdAdAl ConEx, para as orações coordenadas.
- Aproveita para linkar com o conteúdo de produção textual.
- Utiliza as atividades do livro p. 256 a 260.
- Observar as orientações que a professora tem dado aos alunos para a produção de texto. Lembrando que a aula não é especificamente de produção textual.
- Intervalo às 10h.
- Retornamos às 10h40, por causa da venda de lanches dessa turma, para custear a formatura.
- A professora informa que esta segunda aula é perdida, mas que semana que vem eles estarão organizados.
- A professora passa a segunda aula inteira organizando os alunos em fila, trocando-os de lugar e discutindo sobre o comportamento da turma.

03/06/2015

- Na semana anterior, em virtude do indicativo de greve e Assembleia, não acompanhei as professoras.
- Hoje, a aula iniciou com a despedida de outra professora, que foi afastada da escolar, em virtude de questões políticas vinculadas à situação de greve dos professores do Estado.
- O Estado não vive uma boa fase, lembrando a questão do aumento de 13,01% que foi negado aos professores que tenham grau maior que magistério. Medidas arbitrárias, como o afastamento dos docentes de suas escolas, tem sido tomadas pelo Governo, causando comoção e revolta nos alunos e professores.
- Os alunos fazem uma homenagem à professora que está saindo.
- Mensagem do dia: “O choro pode durar uma noite, mas a alegria vem de manhã” (Salmo 30-5)
- A professora parece corrigir alguma atividade da turma.
- Poucos alunos ficam na sala. Estão comovidos com a saída da professora.
- Os alunos retornam à sala e a professora responde que é de gramática.

Sobre o paradox do observador:

- *Antes de saber da situação com a colega de trabalho, a professora me encontrou na chegada e disse que a atividade seria do livro, mas que poderia ser no tablet. Eu pedi que ela realizasse o que já estava planejado.*
- *Os alunos ponderam o que vão falar, sempre me olham e quando falam algo que não acham certo, olham para mim desconfiados.*

09/06/2015

- Cheguei na escolar às 7h30, mas por ser uma área rural, os alunos são transportados em ônibus escolar. Em virtude disso, o início das aulas ficam condicionado à chegada dos ônibus.
- 7h40 tocou para o início das aulas
- A professora montou o data show para usar o tablet na aula de hoje
- Um aluno falou, ao ver a professora montar o material, “Hoje ela vai dar aula”
- Tema da aula: Pré-modernismo
- O material utilizado pela professora (slides) é da própria secretaria de educação do estado.
- O início da aula é marcado pelo tema “Relações intertextuais” – PASTICHE (no tablet)
- Antes de iniciar a aula, uma aluna perguntou se eu gravaria a aula
- O pré-modernismo é introduzido a partir do tema “intertextualidade”, com exemplos, músicas e poesias
- PASTICHE??? IMITAÇÃO

- Após a aula, a professora pediu que os alunos lessem o conteúdo sobre pré-modernismo e/ou relese o assunto da aula de hoje
- Saí alguns minutos antes de concluir a aula, para chegar a tempo na segunda professora.

17/06/2015

- O horário da escolar mudou, por isso a aula da quarta foi de literatura.
- A professora propôs um vídeo documentário sobre a semana de arte moderna. (Da Globo News) Pediu que os alunos anotassem o que chassem de mais interessante, que ela passaria o visto.

01/07/2015

- Enquanto a professora conta o dinheiro das vendas de lance, os alunos estudam para a prova do dia
- Ela avisa que vão continuar o vídeo da semana de arte moderna
- Como houve o período de São João, o conteúdo dessa aula foi a continuação do vídeo
- A prova de português será amanhã e o vídeo funcionou como uma revisão
- A medida que o vídeo vai sendo passado, a professora escreve tópicos no quadro para organizar sua fala.
- A professora aproveita para retomar as questões de norma da língua.
- A professora resgata várias observações feitas na aula anterior.
- A professora transparece a preferência e o conhecimento literário.

08/07/2015

- Esta é a última semana de acompanhamento do bimestre. Amanhã encerram as aulas.
- A professora chega na sala já distribuindo uma atividade pra recuperar as notas.
- Pede que os alunos formem duplas e sentem, de preferência, quem precisa recuperar com quem não precisa. Todos fazem a atividade
- Para a atividade de recuperação, a professora utilizou questões de outro sistema de avaliação no Brasil como SPAECE, SAEPI, PROEB, etc.
- Frase do dia: “Durma com ideias, acorde com atitudes”

- Havia uma peça teatral no auditório. Quem foi terminando a atividade, foi sendo liberado para a peça ou para se cadastrar nos sites de simulado
- A coordenadora pediu para que os alunos retornassem para a sala de aula, pois o auditório já estava lotado. Na verdade, eles levaram uma bronca pois a coordenadora já tinha dito que não era pra eles saírem da sala.