



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

ISABEL CRISTINA DA SILVA CARNEIRO

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM ELEMENTOS LINGUÍSTICO –
TEXTUAIS NO CADERNO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

ISABELCRISTINA DA SILVA CARNEIRO

**REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM ELEMENTOS LINGUÍSTICO –
TEXTUAIS NO CADERNO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de Graduado em Letras –
Licenciatura Língua Portuguesa.
Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Aline Danielly Leal da Silva.

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C289r Carneiro, Isabel Cristina da Silva
Reflexão sobre o trabalho com elementos linguístico - textuais
no caderno da olimpíada de língua portuguesa [manuscrito] /
Isabel Cristina da Silva Carneiro. - 2016.
53 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Aline Danielly Leal da Silva,
Departamento de Letras e Artes".

1. Caderno do professor. 2. Olimpíada de língua
portuguesa. 3. Gramática tradicional. 4. Análise linguística. I.
Título. 21. ed. CDD 469

ISABEL CRISTINA DA SILVA CARNEIRO

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM ELEMENTOS LINGÜÍSTICO -TEXTUAIS
NO CADERNO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada a Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras –licenciatura em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 09/05/2016.

BANCA EXAMINADORA

Aline Danielly Leal da Silva nota 10,0
Prof. Me. Aline Danielly Leal da Silva (Orientadora)
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

João Paulo dos Santos de Andrade nota 10,0
Prof. Me. João Paulo dos Santos de Andrade
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nayara Araújo Duarte nota 10,0
Prof. Me. Nayara Araújo Duarte
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
média 10,0

Aos meus familiares, orientadora e amigos, pela
paciência, companheirismo, amizade e amor,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela oportunidade de poder estudar e por me ajudar a ser paciente durante todo o período da produção deste trabalho.

À professora Aline Danielly Leal da Silva, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação, paciência e amizade.

À João Paulo dos Santos de Andrade e à Nayara Araújo Duarte por terem dispensado um pouco de seu tempo tão corrido para fazerem parte de minha banca.

À minha mãe Divania Maria da Silva e a minha irmã Carla Daniele da Silva Carneiro, pela compreensão, companheirismo e principalmente pelo amor que me dispensaram durante minha peregrinação.

Ao meu sobrinho Darllan Gabriel da Silva Freitas, por fazer meus dias mais felizes.

Ao meu amor-amigo Adriano Wagner de Brito Freire, que me ajudou incentivando meu estudo.

Ao meu pai Cícero Carneiro (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, mas sempre presente em meu coração, dando-me forças para continuar, porque sei que esse sonho não é só meu, pois foi sonhado por nós dois.

À minhas professoras do ensino fundamental e médio Antônia Barbosa da Silva e Rose Negreiros, que alimentaram meu hábito de leitura.

Aos professores do Curso Graduação, em especial, Darcy Fernandes e Laura Dourado, que contribuíram ao longo da graduação, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, principalmente a Marileide Bezerra, rimos e nos angustiamos muito juntas durante o curso.

“Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.”
(GERALDI, 2006, p.42)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa nas escolas tem passado por algumas modificações, principalmente no que diz respeito ao ensino de gramática, que tem sido o primordial nas aulas, enquanto que a prática de leitura e escrita acabam sendo deixadas em segundo plano. O objetivo desse trabalho é analisar as orientações teórico-metodológicas no Caderno do Professor das Olimpíadas de Língua Portuguesa, cujo gênero abordado é o artigo de opinião, e observar quais concepções estão subjacentes a oficina 10 do material citado, a qual aborda um elemento gramatical: os articuladores. Outro objetivo dessa análise é investigar que orientações teórico-metodológicas direcionadas ao professor e ao aluno estão subjacentes a proposta de reescrita presente na oficina 15. Para tanto os conceitos de Análise Linguística, de reescrita e as concepções de língua e gramática foram essenciais no desenvolvimento do trabalho, que contou com as contribuições de Jesus (1996), Mendonça (2006), Geraldi (2006), Possenti (1996) e Travaglia (2009). Constatou-se que o material analisado está mais atrelado ao que propõe a análise linguística que a gramática tradicional, pelo fato de abordar tanto aspectos linguísticos quanto textuais, sempre levando em consideração o sentido que possuem em determinado contexto comunicativo.

Palavras – chave: Caderno do professor das olimpíadas de língua portuguesa. Gramática tradicional. Análise linguística.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese language in schools has undergone some changes, especially in regard to grammar teaching, which has been the primary in class, while the practice of reading and writing end up being left in the background. The aim of this study is to analyze the theoretical and methodological guidelines in the notebook of Professor of Portuguese Language Olympics, which addressed gender is the opinion article, and see which concepts underlying the 10th workshop of the said material, which covers a grammatical element: the articulators. Another objective of this analysis is to investigate which theoretical and methodological guidelines directed to the teacher and the student are underlying the proposed rewriting present in the workshop 15. For both concepts Analysis Linguistics, rewriting and conceptions of language and grammar were essential in the development of work, which included the contributions of Jesus (1996), Mendonça (2006), Geraldi (2006), Possenti (1996) and Travaglia (2009). It was found that the material analyzed is more linked to what is proposed linguistic analysis that traditional grammar, in that address both language as textual aspects, taking into account the way they have in certain communicative context.

Key - words: Notebook Professor of Portuguese Language Olympics, traditional grammar. Linguistic analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição do Caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa	30
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	34
Figura 2.....	36
Figura 3.....	37
Figura 4.....	39
Figura 5.....	40
Figura 6.....	43
Figura 7.....	44
Figura 8.....	46
Figura 9.....	47
Figura 10.....	48

SUMÁRIO

1 Introdução.....	13
2 - Fundamentação teórica	16
2.1 – Concepções de língua e de gramática	16
2.2 – Conceito de análise linguística	19
2.3 – O tratamento dado aos articuladores	23
2.4 - Análise linguística e escrita	25
2.5 – Análise linguística e reescrita	27
3 - Aspectos metodológicos: descrição do Caderno da OLP.....	30
4 - Análise das oficinas 10 e 15 do Caderno do Professor da OLP	33
4.1 - Orientação teórico-metodológica do trabalho com o conteúdo gramatical.....	33
4.2 - Análise das orientações direcionadas ao professor e ao aluno na oficina 15 com relação a reescritura do artigo de opinião	40
Considerações finais.....	50
Referências.....	52

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo geral analisar que abordagens teórico-metodológicas de elementos linguístico-textuais¹ estão subjacentes no tratamento didático do artigo de opinião, em Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), do ano de 2014. Essa Olimpíada é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Itaú e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Existente desde o ano de 2008, a OLP faz parte de um conjunto de ações de formação para educadores, apresentadas através de materiais orientadores de natureza didática. Com o passar dos anos, passou por transformações até chegar ao estágio atual², porém seu objetivo continua sendo o mesmo: incentivar a melhora das práticas de leitura e de escrita do alunado das escolas públicas de todo o país. Ela ocorre a cada dois anos e dá premiações aos alunos que escrevem as melhores produções textuais. As produções partem de entrevistas e de conversas com a comunidade.

A proposta da OLP busca fazer com que o ensino aconteça através de atividades que envolvam leitura, escrita e reflexão de textos por parte dos alunos, atividades essas que aparecem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atreladas à abordagem de análise linguística (BRASIL, 1996), cujo objeto de estudo é o texto oral e/ou escrito (GERALDI, 2006; MENDONÇA, 2006). Essa abordagem diz respeito a uma nova forma de ensinar tanto elementos linguísticos quanto textuais, visto que parte da macroestrutura, refletindo sobre aspectos contextuais e discursivos, para a microestrutura, problematizando a configuração linguística do texto.

O caderno em estudo, direcionado ao professor, comporta uma sequência didática que é organizada em quinze oficinas, a fim de desenvolver no aluno competências referentes à produção do gênero textual artigo de opinião, direcionado a segunda e terceira séries do ensino médio. Dessa sequência, focalizaremos a nossa investigação nas oficinas que trabalham mais diretamente com os elementos linguístico-textuais, que são, respectivamente, a oficina 10, a qual aborda os articuladores na construção textual do gênero em questão, e a

¹Entendemos por elementos linguístico-textuais os que são responsáveis por estruturar o texto, tanto no que tange a macro quanto a microestrutura textual.

² A partir do ano de 2010, a Olimpíada enviou a todas as escolas participantes do projeto os Cadernos do Professor, contendo sugestões de trabalho com alguns gêneros textuais através de sequências didáticas, as quais são formuladas de acordo com a série. Para o 5º e 6º ano do ensino fundamental o gênero textual trabalhado é a poesia, para o 7º e 8º ano é a memória, para o 9º ano do fundamental e 1º ano do ensino médio é a crônica e para o 2º e 3º ano do ensino médio é o artigo de opinião. Atualmente, todos os cadernos estão disponibilizados na plataforma virtual do projeto (<http://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/colecao-da-olimpiada>).

oficina 15, a qual propõe reescritura do artigo de opinião produzido pelos alunos na oficina 14. Entendemos que a atividade de reescritura pode evidenciar as orientações de trabalho com a língua (JESUS, 1995), propostas em todo o material didático analisado, sendo, assim, justificado o estudo dessa oficina.

O trabalho com reescritura, seguindo a vertente da Análise Linguística, já foi sugerido, em 1985, por Geraldi (2006), que apresentou uma proposta de produção de textos que fugisse do estrutural, considerando os propósitos comunicativos. Para a reescritura, o texto é visto enquanto processo, Geraldi (2006) propôs a análise dos textos dos próprios alunos, cheios de “problemas” de ordem diversa, como textuais e discursivos, bem como estruturais e ortográficos. Dessa forma, o foco de ensino não seria apenas o estudo de classes gramaticais ou higienização do texto, pelo contrário, seria o ensino que levava em consideração o contexto de produção do texto, os interlocutores, os objetivos que se pretende alcançar, ou seja, foge da mera correção de erros gramaticais.

A partir desse contexto, propomos dois objetivos específicos: (1) analisar as concepções de língua e de gramática subjacentes à oficina 10, que aborda os articuladores no gênero artigo de opinião; e (2) investigar que orientações teórico-metodológica estão subjacentes à proposta de reescritura contida no caderno da OLP, principalmente, no que concerne à avaliação de elementos linguístico-textuais. Esses objetivos nos ajudaram a observar que aspectos do ensino tradicional de gramática ainda são abordados e quais foram revistos. Como toda mudança ocorre a partir de estruturas já existentes, acreditamos que estudos como esse podem apontar caminhos para a consolidação de um ensino de língua produtivo (GERALDI, 2006).

Para tanto, embasamos nossa pesquisa nos estudos desenvolvidos por Geraldi (2006), Possenti (1996), Mendonça (2006), Travaglia (2009) e Bezerra & Reinaldo (2013), retomando a discussão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Além disso, discutimos, brevemente, aspectos relacionados aos articuladores como categoria metalinguística (PERINI, 2010; BECHARA, 2010) e aspectos relacionados ao processo de reescritura de textos, como atividade pertencente ao processo de produção textual (JESUS, 1995; GARCEZ, 2001; KOCH, 2006).

Estudar o caderno da OLP se justifica na medida que se configura como uma iniciativa didático-pedagógica que ressoa as orientações dos documentos parametrizadores para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, compreendemos que esse material é um documento de ação governamental sobre o ensino, que pode influenciar as práticas a serem

realizadas em sala de aula.

Além desta introdução e da conclusão, nosso trabalho se organiza da seguinte forma: fundamentação teórica, que é uma seção composta por 5 subseções intituladas “Concepção de língua e de gramática”; “Conceito de análise linguística”, “Os articuladores”; “Análise linguística e escrita” e “Análise linguística e reescrita”. Em seguida, há a seção intitulada “Aspectos metodológicos: descrição do Caderno da OLP”, que é a apresentação do material analisado, ou seja, é uma seção que descreve o ponto seguinte a saber: “Análise das oficinas 10 e 15 do Caderno do Professor da OLP”. Neste tópico contextualizamos a análise dos dados, que é dividida em duas subseções: “Orientação teórico-metodológica do trabalho com o conteúdo gramatical” e “Análise das orientações direcionadas ao professor e ao aluno na oficina 15 com relação a reescritura do artigo de opinião”, respectivamente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa seção possui três finalidades: (1) apresentar as concepções de língua, de gramática e os tipos de ensino que podem ser observados em sala de aula, segundo Travaglia (2009), além de discutir o conceito de análise linguística (subseções 2.1 e 2.2), (2) fazer uma breve discussão teórica sobre os articuladores, elementos de natureza linguístico-textual e (3) retomar a discussão sobre texto e reescrita textual. A discussão desses aspectos teóricos orientou a análise dos dados.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE GRAMÁTICA

Há na escola uma grande confusão no que concerne ao entendimento sobre o ensino de elementos linguísticos, pois nem sempre usar um texto para realizar determinada atividade é fazer análise linguística, sendo, em diversas vezes, apenas uma atividade que visa a absorção de conteúdos gramaticais presentes no texto abordado, sem a preocupação com o sentido. Por isso, nessa subseção, discutiremos as concepções de língua, de gramática e de ensino de língua, com o intuito de apresentar quais servem de guia para o ensino de gramática, que geralmente se tem na escola, e para o de análise linguística.

Para nortear nossa discussão nos embasaremos em Travaglia (2009). Segundo o autor, podemos falar de três concepções de língua(agem): (1) **linguagem como expressão do pensamento**; (2) **linguagem como instrumento de comunicação** e (3) **linguagem como forma ou processo de interação**.

Em (1), temos uma concepção que relaciona o “falar” e o “escrever” (bem) ao ato de pensar, sendo assim “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Assim, o texto não depende do público-alvo, do lugar histórico e dos objetivos que se pretende alcançar. Precisa estar “belo”, mesmo que mais pobre com relação a conteúdo (FRANCHI, 2006).

A concepção (2) vê a língua como um código que deve ser dominado pelos falantes a fim de que a comunicação se estabeleça. Dessa forma, deve ser usado de maneira semelhante pelos envolvidos no ato social, ou seja, por meio de regras. No tocante ao texto, há apenas a decodificação/codificação:

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca

em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2009, p.22 – 23)

Assim, o objetivo é unicamente comunicar/transmitir determinada informação sem haver quaisquer outras ações sobre o interlocutor, diferente da concepção (3), a qual preconiza que a língua é um processo de interação, no qual os falantes podem atuar sobre seu interlocutor, e, o lugar histórico e o objetivo, ao se pronunciar determinado enunciado, são levados em consideração, ou seja, a interação é estabelecida.

Todas as visões citadas anteriormente estão relacionadas a uma concepção de gramática e a um tipo de ensino. Iremos abordar, inicialmente, os tipos de gramática. Segundo Travaglia (2009), são três: **(1) Gramática normativa; (2) Gramática descritiva e (3) Gramática internalizada.**

Para (1), a gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas por todos que querem se expressar “bem”, tanto na forma escrita quanto falada, considerando a noção de “certo” ou “errado”, ou seja, “certo” se está segundo o português padrão, “errado” se fugir desse padrão. Tal concepção se baseia na escrita de escritores pertencentes ao cânone e desconsidera as variedades linguísticas e traços típicos da oralidade enquanto formas corretas de expressão. O conceito de língua relacionado é a linguagem como expressão do pensamento.

A concepção de gramática (2) refere-se a descrição dos fatos da língua a fim de estabelecer suas regras e separar o que é gramatical do que é agramatical. Essa visão diferencia-se da anterior pelo fato de considerar as variedades linguísticas enquanto formas de expressão, visto que estabelecem comunicação. A linguagem oral também é descrita. No entanto, ela incorpora a gramática normativa, como afirma Franchi (2006, p. 23):

Portanto, embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.

Assim, podemos perceber que não há neutralidade nas descrições feitas, como inicialmente se poderia pensar. A concepção de língua subjacente é a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação.

Segundo a concepção (3), gramática seria um conjunto de regras que o falante aprendeu e usa em seu dia a dia, interagindo com seu interlocutor, levando em consideração o

contexto comunicativo. Não é escolarizada, não há normatividade, diferente das outras duas citadas, visto que é um aprendizado que ocorre no cotidiano, nas mais diversas situações comunicativas que irão moldar o discurso do falante para adequá-lo ao contexto, não sendo, assim, um compêndio. Segundo Travaglia (2009, p.30) “a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa.”. A gramática internalizada é aquela que cada indivíduo traz consigo e que possibilita sua comunicação mesmo sem que se tenha frequentado uma escola.

Além dessas concepções, há um tipo de gramática discutido por Travaglia (2009) que é importante para a discussão aqui estabelecida: a gramática reflexiva. Ela não se preocupa com a quantidade de acertos tidos pelos alunos, mas com o processo de aprendizagem, sendo assim, a reflexão é o foco das atividades, que se caracterizam como atividades epilinguísticas que “são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico do discurso (...), para, no curso da interação comunicativa tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados” (TRAVAGLIA, 2009). É uma gramática que visa a ampliação de possibilidades de uso da língua. Segundo Travaglia (2009, p.33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Como exposto acima, a gramática reflexiva leva em consideração a gramática internalizada do falante, visto que reflete os usos da língua que os indivíduos internalizam no meio em que vivem.

Agora, após termos discutido um pouco sobre as visões de língua e de gramática, abordaremos os tipos de ensino. O professor de língua portuguesa, em sala de aula, pode adotar diversas práticas e vamos discutir sobre algumas delas. Consoante com Travaglia (2009) há três tipos de ensino de língua: (i) **prescritivo**, (ii) **descritivo** e (iii) **produtivo**.

O ensino prescritivo (i) está relacionado a gramática normativa uma vez que visa levar o aluno a “abandonar” seus padrões de linguagem “errados” pelos que estão de acordo com o português formal, sendo inaceitável tudo o que foge a ele. É um ensino que “só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38), valendo-se de atividades voltadas para o conceito e não para o uso real.

O ensino descritivo (ii) baseia-se, principalmente, na gramática descritiva, embora a gramática normativa utilize-se desse ensino para mostrar especificidades da língua padrão. Como o próprio nome diz, busca descrever aspectos da língua culta e informal sem, no entanto, procurar alterá-los, ou seja, descreve-se traços da linguagem oral, das variedades linguísticas e do português padrão, justificando ser essencial para o aluno saber de todas as formas de linguagem existentes para participar de forma mais ativa na sociedade em que vive.

No ensino produtivo (iii), inserem-se as gramáticas internalizada e reflexiva. Esse tipo de ensino possui como objetivo o ensino de variedades da língua que o aluno ainda não domina, mas sem desconsiderar o conhecimento que ele já traz consigo. “Estariam incluídos aqui o desenvolvimento do domínio da norma culta e o da variante escrita da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p.40). É um tipo de ensino mais próximo do que propõe a análise linguística (como veremos adiante), logo que visa aprimorar as habilidades linguísticas que os alunos possuem, sabendo ser necessário para eles terem contato com a norma culta, porém sem desprezar o português não padrão.

Dessa maneira, percebemos que o ensino de língua materna baseia-se em alguma concepção de língua e gramática, que determinam o tipo de ensino que será oferecido na escola. Essa breve discussão é fundamental para conhecermos os pressupostos que norteiam a prática da AL que abordaremos adiante, e a forma de ensino produtivo proposta por essa nova vertente.

2.2 CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Esta seção tem por objetivo definir análise linguística (AL) e contrastá-la ao ensino da Gramática Tradicional (GT), observando as concepções de gramática e de língua estão inerentes as referidas abordagens dos fatos linguísticos. Para iniciarmos a discussão, é importante fazermos um panorama a respeito do ensino de língua portuguesa atual. Em seguida, apresentaremos o conceito supracitado.

Nas escolas, principalmente particulares, o ensino de língua materna vem sendo fragmentado, ou seja, dividido em aulas de literatura, de produção textual e de gramática. Estas últimas, frequentemente, segundo Travaglia (2009), são prescritivas, sem fazer o aluno refletir acerca da atividade que lhe foi proposta (ou imposta). Isso possibilita uma mecanização do saber, considerando-se o aluno um baú onde são depositadas informações, sem haver um sentido para o que foi feito, ou seja, há o “fazer por fazer”, não se explicam os

motivos da produção, como afirma Geraldi (2006, p. 45):

Parece-me que o mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como responder.

A escola, então, insiste em perpetuar a ideia de que a língua é homogênea, ou seja, que todos usam (ou deveriam usar) a mesma variedade culta da língua, fato que não é verdadeiro visto que há as variedades linguísticas e as especificidades da linguagem oral, que tornam a língua dinâmica e heterogênea. Quando, nas aulas de língua, privilegia-se apenas o português padrão, acaba-se por desconsiderar o não padrão, muito mais dominado pelo aluno que o primeiro, afastando o ensino de sua realidade e tornando as aulas enfadonhas e sem sentido, sem falar nas atividades, diversas vezes descontextualizadas, com o objetivo único de que o discente aprenda uma metalinguagem sem saber porque fazê-lo (GERALDI, 2006).

Além do mais, o aluno sente-se deslocado, visto que durante as aulas se desconsidera o que ele sabe e ensina-se o “português certo” fazendo-o pensar que sua linguagem e sua escrita são erradas, ou seja, na escola as diferenças linguísticas não são trabalhadas como deveriam. Essa pode ser a causa de tantos alunos afirmarem que “português é chato e difícil”, pois eles não se identificam com o que lhe é ensinado na escola, uma vez que o lugar que deveria ser de aprendizado acaba se tornando um lugar de exclusão, como afirma Possenti (1996, p. 29):

O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedade de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os outros falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

A escola não pode deixar de ensinar o português padrão, pois é fundamental para que o discente tenha um bom convívio em sociedade. Em contrapartida, observamos que ela precisa ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe, pois seguir o programa anual de conteúdos pode não ser a melhor escolha em questão de aprendizado. Possenti (1996, p.50) sugere que:

(...) os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por

comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender. (...) Nada, portanto, desses programas pré-fabricados para ir do simples ao complexo, presos a uma tradição. Por exemplo: para descobrir o que os alunos de uma próxima sexta série já sabem e o que ainda não sabem, basta analisar os cadernos e demais materiais dos alunos que acabaram de concluir a quinta série na mesma escola, com um professor conhecido na escola e com quem se pode discutir alternativas. Adotando esse critério para todas as séries, saberemos o que os alunos já dominam realmente e o que lhes falta ainda, em relação ao português padrão (escrito, principalmente).

Não se pode falar em alternativas mágicas para mudar a realidade do ensino de língua portuguesa, porém, é possível adotar uma outra postura com relação ao que é ensinado, como sugeriu Possenti, com o intuito de aproximar o aluno dos conteúdos vistos, saindo da mecanização, visto que o que se procura não são analistas da língua, mas falantes proficientes dela. Buscar situações reais de uso é algo que pode ajudar a prender a atenção da turma para o que é ensinado.

Partindo dessa situação de ensino de língua materna, surgiu a AL– termo usado, desde os anos de 1980, para denominar uma nova reflexão sobre os usos da língua a fim de se tratar na escola questões gramaticais, textuais e discursivas (BEZERRA & REINALDO, 2013). Por ser uma vertente muito recente, alguns professores acabam se confundindo, visto que usam um texto como propõe a AL, mas para mera observação de elementos gramaticais.

Na escola, o texto é usado como pretexto, seleciona-se frases soltas do texto lido e se trabalha verbo, adjuntos, complementos, substantivo, adjetivo, dentre outros, sem haver uma reflexão sobre o sentido de tais elementos no todo, dentro do texto.

Além disso, algo que tem impossibilitado a instauração da AL nas escolas é a indisposição do professor em aceitar o novo, pois como foi dito anteriormente, o tradicional é, por vezes, mais cômodo, mais fácil de aplicar. Realmente não se pode negar que seguir o livro didático ou a gramática adotada pela escola seja algo que dê mais segurança ao professor, pelo fato de que “domesticar” os discentes a “falar certo” não gera muita contestação por parte deles, que acreditam que, se está escrito no livro, é uma verdade absoluta.

A AL preocupa-se em estabelecer um método de ensino produtivo (TRAVAGLIA, 2009), pois parte-se do conhecimento que o discente já tem a fim de levá-lo a dominar a variante formal, sem, no entanto, desconsiderar toda a carga de saberes linguísticos que ele traz consigo, mesmo que distante do padrão. Logo, a AL parte do texto produzido por esse aluno, que é levado a refletir acerca do que escreveu, sendo necessário, para isso, ler e reler seu texto. Assim, são aprimoradas tanto as habilidades linguísticas quanto textuais, pelo fato de trabalhar-se com a escrita, a leitura e a oralidade.

Aplicar a AL em sala significa dar um novo sentido ao que é ensinado e isso exige do professor mais tempo na preparação das aulas e paciência para que os alunos possam refletir sobre o que foi ensinado, dando-lhes o direito de errar sem serem repreendidos e silenciados por isso. O erro não deve ser a fonte do problema, mas da solução, pois, partindo-se dele, o aluno pode refletir sobre o texto que escreveu, por exemplo, e assim o professor deverá orientá-lo no sentido de reorganizar o que foi escrito (GERALDI, 2006), visto que, como diz Possenti (2006, p.52):

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que regras sociais não abonam aquela forma de fala.

Dessa maneira, cabe ao docente mostrar aos alunos outras formas de expressar o dito, umas formais e outras não; no entanto, todas aceitáveis dependendo do contexto comunicativo, a partir da noção de “adequado” e de “inadequado”.

Sobre o uso de textos nas aulas de AL, Bezerra & Reinaldo (2013) afirmam que tudo se inicia da macro para a microestrutura, ou seja, do gênero para as unidades menores, sendo a língua considerada enquanto uma forma de interação. Tal afirmação já nos remete a concepção de língua que norteia a AL, que é a interacionista, e que primeiro parte-se do estudo do gênero textual, ou seja, de elementos textuais para, em seguida, analisar-se as especificidades da língua. Portanto leva-se o aluno a refletir sobre as escolhas que fez para atingir os objetivos do gênero que se propôs a escrever. Dessa forma, o contexto de escrita é levado em consideração.

A AL seria, então, uma análise dos aspectos gramaticais, porém, não como é geralmente feita no livro didático e levada à escola, já que frequentemente parte do gênero textual (macroestrutura), saindo assim do enfoque da gramática tradicional, que é a palavra ou frase, (microestrutura). O ensino dos aspectos gramaticais dentro do texto trabalhado, sendo ele produzido pelos alunos ou não, considera, dessa forma, situações mais reais de uso.

Do que foi exposto, podemos inferir que o ensino de GT e de AL possui objetos de análise diferentes, sendo para o primeiro a palavra, a frase e o período, como já citado anteriormente, e para o segundo o texto (gênero). A concepção de língua usada pela GT vê a língua como um sistema, estrutura inflexível e invariável (MENDONÇA, 2006) e se embasa no domínio da metalinguagem, ou seja, embasa-se nos pressupostos da gramática normativa e na concepção de língua como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2009). Para a análise

linguística, a língua é tida como forma de interação e não se pauta apenas na metalinguagem, mas também no trabalho com atividades epilinguísticas, isto é, atividades que envolvem a reflexão acerca dos recursos expressivos usados pelos interlocutores dentro do texto.

Segundo Bezerra & Reinaldo (2013, p. 38): “esses dois tipos de reflexão – epilinguísticas e metalinguísticas – possibilitam a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto”. Sendo assim, o foco passa a ser o texto e não apenas a palavra ou frase e havendo também a contribuição das teorias de gênero. As concepções de gramática subjacentes a AL são a de gramática internalizada e reflexiva.

A AL procura trabalhar os aspectos gramaticais, porém embasada na função que eles exercem em determinados contextos comunicativos, logo, não se desconsidera o conhecimento que o aluno já possui, muito pelo contrário, usa exemplos reais, concretos, presentes no cotidiano do alunado para levá-los a refletir acerca do que é adequado ou inadequado para determinadas situações, desaparecendo assim os conceitos de “certo” e “errado” tão presentes na GT, sem, contudo, abandonar a metalinguagem, mas unindo-a à atividades epilinguísticas.

Em suma, percebemos que a concepção de língua subjacente a GT é a linguagem como expressão do pensamento e a de gramática é a normativa. O tipo de ensino é o prescritivo que gira em torno de atividades metalinguísticas. Para a AL a concepção de língua subjacente é a interacionista e a de gramática é a internalizada e a reflexiva. O tipo de ensino é o produtivo que se usa de atividades epilinguísticas. A seguir, refletimos sobre o tratamento dos articuladores nas duas perspectivas: elementos de conjunção/conexão.

2.3 O TRATAMENTO DADO AOS ARTICULADORES

Neste momento, abordaremos e refletiremos um pouco acerca do que propõe a Gramática Tradicional (GT) sobre as conjunções, uma vez que é um dos assuntos abordados pelo Caderno do Professor das Olimpíadas de Língua Portuguesa (cuja nomenclatura usada nesse material é articulador³). Como será visto mais adiante, os articuladores são elementos linguísticos-textuais que visam o encadeamento das ideias do texto, como também podem ser marcadores argumentativos. Na gramática tradicional, encontramos o conceito de conjunção, pois o termo articulador não é usado nesse material:

³É importante ressaltar que mais que uma mudança de nomenclatura é uma mudança de posicionamento teórico, pois modifica a forma de trabalho com a língua em sala de aula (MENDONÇA, 2006), como será visto mais adiante.

- (a) “A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções (...)” (BECHARA, 2010);
- (b) “Conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração” (CEGALLA, 1992, p. 244);
- (c) “Conjunção é a palavra que liga orações ou palavras de função semelhante numa mesma oração” (SARMENTO, 2000, p. 307);
- (d) “Os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração chamam-se conjunções” (CUNHA, 1986, p.533).

Percebemos uma certa semelhança entre os conceitos acima por apresentarem as conjunções apenas a nível de oração, sem, em nenhum momento, identificarem sua função dentro do texto como um todo. Trata-se de uma metalinguagem, cuja classe gramatical fica restrita a exercer determinada função, que é unir ou relacionar orações, função esta que pode ser exercida pelos pronomes relativos, que também podem unir orações e que não pertencem a classe das conjunções. Em nenhum momento, os conceitos acima trouxeram a importância do sentido que as conjunções podem estabelecer nos mais diversos enunciados.

Perini (2005), em seu livro Gramática descritiva do português, também apresenta um conceito para conjunção. Abrindo a seção do estudo dessa classe, encontra-se a seguinte citação:

Vamos agora examinar um grupo de palavras de comportamento gramatical muito peculiar, essas palavras funcionam como elementos de conexão e são, por isso, chamadas conectivos. Trata-se das preposições e conjunções da gramática tradicional, a essas se acrescentam os relativos. (p. 333)

Nessa conceituação, percebemos haver uma diferença no que diz respeito ao tratamento dos articuladores que, juntamente com os pronomes relativos e as preposições são chamados de **conectivos**, palavra que ressalta bem a função de tais elementos. É importante frisar que não só apenas as conjunções podem ser consideradas conectivos, mas que outras classes de palavras também podem exercer a mesma função, não sendo imutáveis as funções das classes gramaticais na língua portuguesa.

Segundo Castilho (2014, p.340), “com o surgimento da Linguística do Texto e da Análise Conversacional, muita luz foi lançada sobre a multifuncionalidade das conjunções”, ou seja, essa classe gramatical pode assumir outras funções dentro dos mais diversos contextos comunicativos, além de apenas unir orações. Castilho (2014, p.340-341), ao se referir as conjunções, usa o termo conectivos e diz que podem ser pragmáticos e semânticos.

Aponta para o papel polifuncional dessa classe de palavras, visto que os elementos dela passaram por um processo de gramaticalização antes de chegarem ao estágio em que atualmente se encontram.

Além do conceito, há também a classificação⁴ trazida pela GT acerca dessa classe gramatical. As conjunções são divididas, então, em coordenativas e subordinativas (BECHARA, 2010). As coordenativas subdividem-se em: aditivas (e, nem), alternativas (quer... quer, ora...ora) e adversativas (mas, porém). As conjunções subordinativas subdividem-se em: causais (porque, como), concessivas (se bem que, ainda que), condicionais (dado que, se), conformativas (como, segundo), modais (sem que, como), proporcionais (à medida que, à proporção que) e temporais (antes que, primeiro que).

A classificação acima não deixa espaço para que as conjunções assumam outros papéis semânticos dentro de um texto, pois o ensino das classes gramaticais, como tem sido feito pela GT, têm limitado demais seu sentido, exatamente pelo fato de se partir de alguma definição, como as mostradas anteriormente e, em seguida, propor atividades com frases soltas e descontextualizadas para que os alunos identifiquem se a conjunção tal é do tipo adversativa, aditiva, conclusiva, etc. Ou solicitar que os discentes encontrem e classifiquem a conjunção presente em algum excerto. Não é feito um trabalho com o sentido dentro do contexto de uso. Dependendo do contexto comunicativo, uma mesma conjunção pode estabelecer sentidos diversos, até algum diferente daqueles que lhe são específicos, isso porque a língua abre esse espaço para que haja um continuum entre as classes gramaticais, a fim de atender as necessidades dos falantes, em situações reais de uso da língua, como é o caso das conversas espontâneas.

Sendo assim, o ensino de metalinguagem não deve ser o centro das aulas de língua, como tem acontecido constantemente, porque quando se afirma que o articulador “mas” é simplesmente uma conjunção adversativa (segundo a GT) não se considera outras situações interativas, como no seguinte caso: *Mariana é uma menina muito atenciosa, vive arrumando suas coisas e lendo livros diversos. Ama estudar e estar com a família. E é porque ela não só trabalha **mas** estuda.*”. Nesse exemplo, a conjunção “mas” seria imediatamente classificada pelo aluno como adversativa porque é o que consta na classificação, no entanto, analisando o sentido, percebe-se que, nesse contexto, ela é do tipo aditiva. A GT ainda não abre espaço pra essa gama de sentidos que a conjunção pode assumir. Sobre isso, afirma Castilho (2014, p.

⁴Apenas foi feita referência à classificação trazida por Bechara (2010), por ser semelhante a das demais (CUNHA, 1986, SARMENTO, 2000 E CEGALLA, 1992), sendo, portanto, desnecessário repeti-las, já que não apresentam um tratamento diferenciado para essa classe de palavras.

353)⁵:

O uso de *mas* como uma conjunção adversativa implica (i) na perda de suas propriedades semânticas de comparação e inclusão, preservadas enquanto marcador discursivo e enquanto conectivo textual; (...); (iii) no ganho da propriedade de contrajunção.

A citação acima aponta para a multifuncionalidade dos articuladores (nomenclatura usada no Caderno do Professor da OLP), ou seja, dependendo do contexto comunicativo um mesmo termo, como o “mas”, pode assumir outras funções, além da que é previamente estabelecida pela GT, que é ser apenas conjunção adversativa (ideia de oposição).

2.4. ANÁLISE LINGUÍSTICA E ESCRITA

Escrever (e bem) é uma das competências que a escola se propõe desenvolver no aluno, já que, em nossa sociedade, é uma questão de *status*, poder e oportunidade no mercado de trabalho. E escrever bem para a escola é usar adequadamente a norma padrão da língua portuguesa. Posto isso, o objetivo desta seção é discutir um pouco sobre a prática da produção textual, segundo as perspectivas da análise linguística (AL).

Para iniciar a discussão, vamos apresentar um pequeno panorama acerca do contexto de produção de textos na escola. Falar em “redação” na sala de aula deixa os alunos tensos e inquietos. Isso acontece pelo fato de eles não serem habituados a escrever ou a situações traumáticas de escrita e correção vivenciadas na escola. A primeira tensão do aluno é não saber o que escrever e nem como iniciar, sendo assim frequente o professor ouvir: “Como é que começa?” ou até mesmo “Inicie que eu continuo...”. É perceptível a angústia do aluno durante o momento da produção, logo que ele sabe quem é seu interlocutor: apenas o professor, sendo assim fundamental tentar “agradá-lo”, escrevendo o que ele gosta de ler, tornando o momento da escrita em uma situação superficial. Geraldi (2006, p.120) caracteriza bem o contexto no qual os textos, geralmente, são escritos na escola:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever

⁵ O termo “contrajunção”, usado por Castilho (2014), refere-se a relação antagônica de elementos como “mas” e “todavia” com relação ao contexto comunicativo.

a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor.

Como afirmou Geraldi (2006), a produção dos textos na escola não ocorre de forma fácil, primeiramente porque não há a produção motivada pelo prazer ou por incentivo, mas cobrada. Caso o texto não seja feito, o aluno fica sem nota e, quando feito, precisa estar seguindo os padrões que o *PROFESSOR* exige, assemelhando-se mais a uma obrigação que a uma situação de produção textual. Havendo a ausência de um interlocutor real, os textos seguirão um padrão que busque alcançar um único objetivo: obtenção de uma boa nota. Dessa forma, a escola não está formando alunos ativos, que questionem, critiquem sua realidade, mas indivíduos passivos, que procuram fazer o que agrada o outro, ou seja, não está formando escritores proficientes. Sendo assim, para a escola, geralmente, o texto é visto enquanto produto, devendo expor as representações mentais dos discentes (KOCH, 2006).

A prática da AL, conforme dito anteriormente, parte do texto, produzido pelo aluno ou não, e de situações mais concretas de produção, dando um sentido mais amplo ao que é estudado, ou seja, o fim último do texto não é a leitura e atribuição de nota pelo professor. O trabalho é feito de forma que o aluno reflita sobre suas escolhas linguísticas, sobre os objetivos do gênero estudado, não sendo algo rápido de ser feito, logo que escrever não é um produto, mas um processo, que precisa de tempo para acontecer. Dessa forma, o aluno não produzirá apenas um texto por bimestre, mas terá a oportunidade de reescrever seu texto, partindo de reflexões em sala de aula direcionadas pelo professor, isto é, das atividades epilinguísticas, que são essenciais no trabalho com a AL.

2.5 ANÁLISE LINGUÍSTICA E REESCRITA

Neste tópico, trataremos um pouco da importância da reescrita na escola, na prática da análise linguística (AL), como parte integrante do processo de produção do texto escrito, que defende a concepção de que a escrita, como já citado, é um processo e não um produto. Sabemos que escrever não é tarefa fácil, exige a tomada de decisões com relação às escolhas que precisamos fazer no que se refere aos objetivos que pretendemos alcançar, qual gênero seria o mais adequado e que estruturas de linguagem usar. Assim também acontece com a reescrita, que é o momento no qual refletimos acerca dessas escolhas (GARCEZ, 2001).

A escola, muitas vezes, não propicia ao aluno a oportunidade de reescrever seu texto,

cabendo ao professor corrigi-lo e devolvê-lo em seguida, não havendo interação entre ambas as partes, discente e docente, no processo de escrita e, quando há, o momento da reescrita não resume-se ao momento em que o aluno faz as alterações solicitadas pelo professor, sem ao menos saber por que tem de fazê-las. Segundo Garcez (2001, p. 125), reescrever um texto exige bem mais que corrigir erros gramaticais:

O texto exige diversas releituras para reescritura e revisão antes de ser considerado satisfatório, (...). Ao revisar o texto produzido você terá a oportunidade de reconsiderar uma série de decisões tomadas no início da produção. É preciso analisar: as opções adotadas estão funcionando no texto como um todo? As decisões se mantêm ou há incoerência e descontinuidade?

Sendo assim a reescrita é um momento para reflexão, não sendo apenas do professor a responsabilidade de identificar “os erros” presentes no texto, mas uma atividade conjunta com a turma, que pode interagir entre si e participar também do processo de correção, logo que, dessa forma, não só o professor lerá os textos produzidos, mas toda a turma, já que uma outra pessoa pode identificar alguma inadequação que não foi percebida pelo docente.

Reescrever vai além do uso do português padrão no lugar das formas coloquiais, é uma reflexão profunda sobre os aspectos que estão ou não favoráveis à compreensão do público-alvo e dos objetivos que se pretende alcançar, ou seja, é muito mais que “higienizar” o texto (JESUS, 1995), deixando-o “bem escrito”, nem sempre com riqueza de conteúdo. Na escola ainda “visualiza-se a superfície linguística a fim de ajustá-la a um modelo de texto desvinculado da sua historicidade de sua produção” (JESUS, 1995, p.47), valorizando-se mais a norma padrão que o sentido que o aluno quis expressar através do que escreveu.

Geraldi (2006, p.73-74) apresenta algumas sugestões para o exercício da reescrita tendo como base a AL:

- A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. (...);
- Fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (...) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- (...)
- Em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- Fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção”.

Dessa forma, a análise linguística partirá dos textos considerados mais “problemáticos”, com o intuito de levar o aluno a repensar suas escolhas, diferentemente do que muitas vezes é praticado na escola que é usar o texto com menos problemas ortográficos e torná-lo modelo para os demais, sendo, por vezes, feita apenas a famosa “redação” sem se trabalhar com a noção de gênero. Nessa atividade epilinguística, o discente não será levado apenas a observar elementos gramaticais mas textuais também, visto que a AL embasa sua análise na leitura, escrita e oralidade, sem esquecer da gramática.

Levar o aluno a reler seu texto ajuda-o a refletir sobre o que escreveu, além de ser um exercício de leitura importante para as outras áreas do conhecimento, pois, a partir da segunda ou terceira leitura, ele percebe, com mais facilidade, inadequações que antes não identificou. Em outras disciplinas, a releitura pode ajudar na resolução de problemas matemáticos, na interpretação de mapas em geografia, a entender enunciados diversos, etc.

A seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas de reescrita será feita tendo como base erros comuns nos textos da turma, sendo importante trabalhar um de cada vez para que o efeito seja mais satisfatório e o aprendizado ocorra de forma mais concisa. A reescrita ocorre gradativamente, segundo o que é visto nas aulas de análise. Outra característica importante da AL é o trabalho em grupo, onde um aluno pode interferir no texto do outro, dar sugestão, refletir junto, com o objetivo de aprender mais e não apenas obtenção de nota. Nas produções tradicionais, o que se observa é que a correção ocorre apenas entre professor e aluno, sem haver reflexão sobre as inadequações encontradas. Na AL, o próprio discente reflete sobre seu erro e se autocorrige, através de debates coletivos mediados pelo docente, não sendo, assim, o professor o único a ler e opinar sobre a produção.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DO CADERNO DA OLP

Este capítulo tem por objetivo apontar a natureza e o tipo de pesquisa que realizamos e, em seguida, apresentar a descrição do material analisado. Nosso trabalho é de natureza qualitativa, resultando do trabalho interpretativo do pesquisador, a partir dos dados selecionados, sem objetivos quantitativos, nem metas pré-estabelecidas. Como o objeto de análise é o Caderno do professor, o estudo se configura como uma pesquisa documental. Com relação ao caminho da investigação, foi realizada uma pesquisa dedutiva, ou seja, começa com a teoria para depois adentrar na análise dos dados (MOTTA-ROTH, 2010).

A coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), entregue às escolas cadastradas no programa no ano de 2014, é composta por um Caderno do Professor, por dez exemplares idênticos de Coletânea de textos e por um CD-ROM. Neste estudo, analisamos o Caderno do Professor em sua versão virtual⁶, que apresenta a sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião e, por isso, as orientações do ensino desse gênero, destinado ao 1º e 2º anos do ensino médio, para o professor.

O Caderno é organizado em quinze oficinas e sempre, no início de cada uma, são apresentados os objetivos e uma seção denominada “prepare-se”, que é uma espécie de resumo das atividades a serem trabalhadas. Há, em todas elas, o trabalho com a leitura, independentemente, dos conteúdos abordados: aspectos textual-discursivos ou linguísticos. Além disso, o material apresenta algumas dicas que podem ser aderidas (ou não) pelo professor, tais como: certas definições, sugestões de atividades e de questionamentos que podem ser feitos aos alunos.

O quadro abaixo apresenta a divisão das oficinas, apontando os objetivos subjacentes a elas e as atividades a serem trabalhadas em cada uma.

Oficina	Objetivos	Atividades a serem trabalhadas
1	Discutir o papel da argumentação e conhecer as propostas de trabalho;	Conversa motivacional sobre o tema; Leitura de uma notícia; Debate sobre a leitura realizada; e Produção de uma matéria sobre a notícia lida.
2	Tomar contato com o artigo de opinião e estabelecer uma definição de argumentação.	Focalização de suporte, autor, público-alvo e objetivo de alguns artigos contidos na Coletânea; Questionamentos para nortear a leitura; Caracterização do artigo de opinião e da ação de argumentar (por meio de debate coletivo); Proposta de atividade

⁶ A versão virtual do caderno é idêntica a versão impressa, pertencente à coleção. A virtual pode ser encontrada tanto no CD-ROM quanto no site <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/colecao-da-olimpiada>.

		de investigação de questão polêmica presente em artigos;
3	Diferenciar notícia de artigo de opinião.	Anotação de palavras que demonstrem opinião do articulista de um artigo.
4	Identificar questões polêmicas, bons argumentos e formular uma questão polêmica.	Debate coletivo sobre questões polêmicas da comunidade dos alunos.
5	Produzir o primeiro artigo de opinião.	Produção do primeiro artigo.
6	Ler artigos de opinião para identificar as características do gênero.	Leitura de outros artigos de opinião, sublinhando as partes principais dos textos que forem escolhidos para serem trabalhados.
7	Analisar a organização de um artigo de opinião.	Reconhecimento da introdução, desenvolvimento e conclusão de um artigo de opinião; observação de como essas partes são articuladas.
8	Analisar a argumentação do autor.	Retomada da organização do gênero por meio da análise de outro artigo.
9	Defender uma tese por meio da construção de argumentos.	Seleção de alguns artigos; identificação do tipo de argumento.
10	Perceber as relações entre as diferentes partes de um texto e aprender a usar os articuladores.	Atividade sobre os articuladores.
11	Identificar as posições a respeito de um assunto com o qual o articulista dialoga.	Análise das “vozes” presentes no artigo previamente selecionado pelo professor; debate a respeito da questão polêmica presente no mesmo artigo.
12	Buscar informações a respeito de alguma questão polêmica da localidade em que os alunos moram e socializar os resultados da pesquisa.	Busca de informações sobre um tema escolhido em sala para a produção do artigo; produção de uma síntese.
13	Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.	Escolha de um texto para ser melhorado pela turma de forma coletiva.
14	Produzir um artigo de opinião (individualmente).	Produção de um artigo de opinião.
15	Revisar e melhorar o texto (de forma individual).	Devolução dos textos; reescrita.

Quadro 1 – descrição das oficinas que compõem o caderno do professor da OLP do ano de 2014.

Como podemos observar no Quadro 1, o ensino dos elementos linguístico-textuais é inserido numa sequência didática, cujo objeto é o artigo de opinião. Dessa forma, a organização da sequência já aponta o papel complementar da gramática, considerada segundo as peculiaridades do gênero em questão; não sendo, portanto, vista isoladamente como propõe a tradição dos estudos linguísticos. Por nosso objetivo ser o de investigar que orientações teórico-metodológicas estão inerentes ao tratamento dos elementos de natureza gramatical,

focalizamos as oficinas 10 e 15.

A escolha da oficina 10 foi motivada pela presença dos articuladores, elementos que tem a função de conectar partes do texto, contribuindo para a organização do texto e para a produção de sentidos (CASTILHO, 2014), isto é, são elementos indispensáveis para a coesão e para a coerência do artigo de opinião. A oficina 15, por sua vez, foi escolhida por permitir a observação de instruções para a reescritura do texto, o que possibilita observar a orientação para o trabalho com os elementos linguístico-textuais.

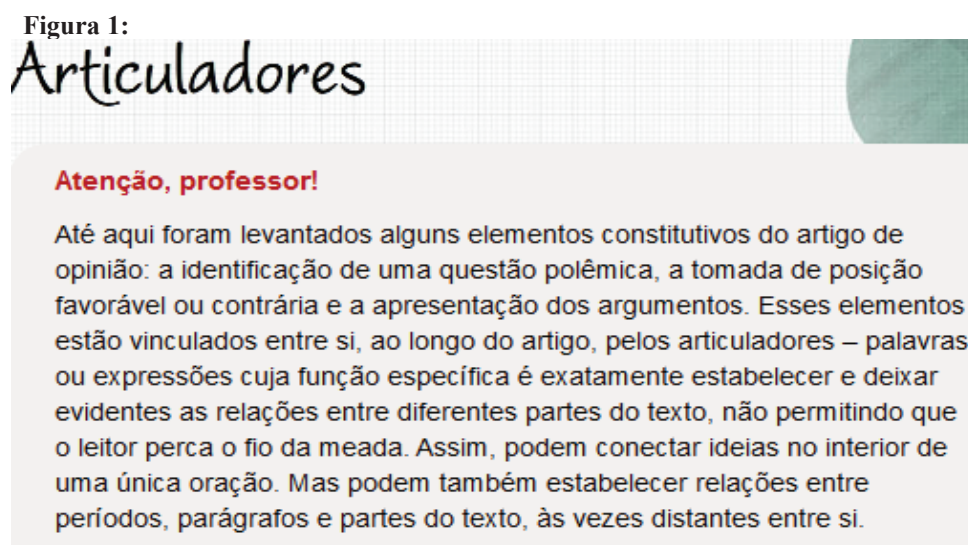
4 ANÁLISE DAS OFICINAS 10 E 15 DO CADERNO DO PROFESSOR DA OLP

Esta seção tem a finalidade de discutir os dados coletados. Inicialmente, abordamos a concepção de ensino e de língua subjacente à proposta da OLP, que é o ensino contextualizado tanto de elementos linguísticos quanto textuais, analisando as concepções de língua e de gramática subjacentes à oficina 10, em seguida investigamos, na oficina 15, os critérios adotados pela OLP no tocante à correção dos textos produzidos e que resulta na proposta de reescrita do artigo de opinião, produzido na oficina 14.

4.1 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO TRABALHO COM O CONTEÚDO GRAMATICAL

A oficina 10, intitulada “Como articular”, trabalha a questão gramatical relacionada aos articuladores no gênero artigo de opinião e, por isso, foi estudada com maior atenção, a fim de que se possa discutir se a concepção de ensino de língua da proposta didática: está condizente com os pressupostos teórico-metodológicos da gramática tradicional (GT) ou com os da análise linguística (AL). Para tanto, buscamos analisar as concepções de língua e de gramática que subsidiam essa oficina.

No Caderno do Professor, há um tratamento diferenciado em relação ao que seria “conjunção” para a GT, pois os elementos dessa classe de palavras passam a ser enquadrados no grupo dos “articuladores”, como podemos ver abaixo.



(Caderno do Professor, versão online, oficina 10, p. 1.)

Na figura 1, há o conceito de “articuladores” que se distancia da definição de “conjunção”, uma vez que inclui “palavras ou expressões cuja função específica é exatamente estabelecer e deixar evidente as relações entre diferentes partes do texto”. Assim, o escopo dos articuladores não é apenas a “oração” ou o “enunciado” (BECHARA, 2010; SARMENTO, 2000, CUNHA, 1986; CEGALLA, 1992) como aponta a GT, mas as relações textuais, incluindo “períodos”, “parágrafos” e “partes do texto”. Dessa forma, entendemos que não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma mudança de posicionamento teórico, que apresenta implicações metodológicas diferenciadas de trabalho com a língua.

Considerar exclusivamente a ligação entre “orações” ou “enunciados” pelas conjunções, no estudo da língua em sala de aula, implica na ênfase da estrutura linguística, considerando, assim, o fenômeno linguístico como código. Dentre as concepções de linguagem propostas por Travaglia (2009), que privilegiam a estrutura em detrimento de seu funcionamento linguístico, estão a **linguagem como expressão do pensamento** e a **linguagem como instrumento de comunicação**. Dessa maneira, embora a investigação das conjunções seja relevante, tal como abordado pela GT, não abrange outros fenômenos linguísticos de natureza textual, que são muito importantes para a produção de sentidos.

A abordagem de ensino em questão, ao propor tomar o texto em sua totalidade, encarando-o como uma unidade comunicativa, pressupõe a língua como **processo de interação** (TRAVAGLIA, 2009). Logo, não se trata de abandonar o estudo das conjunções, mas de complementá-lo, observando a produção de sentidos a partir dos objetivos comunicativos dos interlocutores. Os articuladores são utilizados em função não apenas de seu sentido, mas de sua função na construção dos elementos constitutivos do artigo de opinião, como “identificação de uma questão polêmica”, “tomada de posição favorável ou contrária” e “apresentação dos argumentos”.

Uma das implicações metodológicas de tratar a linguagem como processo de interação é a construção coletiva do conceito de “articulador”, com base na reflexão sobre o uso da língua. Há uma postura diferenciada no Caderno do professor quanto à recorrente abordagem da GT, que parte do conceito para a exemplificação e, posteriormente, para a aplicação desse conceito em atividade de fixação. Na oficina 10, para a construção do conceito, há uma atividade que propõe a observação da função do articulador a partir da relação entre fragmentos com fins à formação de pequenos textos argumentativos, coerentes e consistentes.

É proposto ao professor recortar os fragmentos textuais e os articuladores contidos em uma tabela de três colunas. Na primeira delas, há orações coordenadas, na coluna do meio, há

os articuladores e, na última, mais orações coordenadas que estabelecem relação de complemento com as primeiras, como podemos observar a seguir:

Figura 2:

Elementos articuladores (tabela para atividade)		
Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas,	cabem ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da zica.	Além disso,	é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável,	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade.	pois dessa forma,	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que o adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não mistar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

(Caderno do Professor, versão online, oficina 10, p.3)

Após recortar a tabela, a atividade propõe ao docente juntar todos os fragmentos e os articuladores, misturando-os, e, em seguida, colocá-los em um envelope. Essa atividade é para ser feita em pequenos grupos, em que cada um receberia um envelope contendo uma tabela. Os alunos, por sua vez, tentariam montar os pequenos textos argumentativos, levando em consideração suas experiências comunicativas e o sentido de cada um dos fragmentos. Só após esse processo é que a noção de articulador começa a ser pensada. Os alunos tentariam identificar o que faz com que os fragmentos sejam unidos de modo que possuam sentido e explicariam o porquê de suas escolhas nas montagens dos pequenos textos. Essas reflexões deveriam ser feitas com a ajuda do professor, tal como podemos observar nas instruções abaixo:

Figura 3:

Quando todos tiverem terminado, solicite-lhes que leiam em voz alta e discuta com eles se constituem ou não, em cada caso, bons textos argumentativos. Em qualquer dos casos, reforce bem as razões, chamando a atenção para o papel dos articuladores.

(Caderno do Professor, versão online, oficina 10, p.)

Os fragmentos da tabela (figura 2) já vieram prontos para que o professor apenas xerocopiasse para distribuir em sala, fragmentos esses com os quais os alunos não tiveram contato em nenhum dos textos lidos em oficinas anteriores, porém, ao serem formados, constituiriam trechos argumentativos. Por não terem acesso a essa tabela tal como apresentada, os alunos poderiam fazer várias combinações, uma vez que um mesmo articulador poderia conectar fragmentos diferentes. Dessa forma, eles seriam levados a entender que a troca de articuladores, em determinadas sequências argumentativas, poderia mudar seu sentido, como, por exemplo, usar o articulador “mas” na sequência “O fumo faz mal à saúde mas as pessoas deveriam parar de fumar”. Ao serem levados a refletir acerca dessa construção, os discentes observariam não haver coerência em usar tal articulador, mas que um outro como “assim” poderia ter um efeito de sentido melhor nessa sequência argumentativa.

A atividade proposta é de cunho gramatical, porém, apresentada sob uma outra perspectiva, diferente da tradição gramatical. Isso se comprova pelo fato de ser feita pelos alunos sem que, previamente, haja um estudo de conteúdo metalinguístico envolvido. Ao unir os fragmentos segundo o sentido que possuem, os alunos se baseiam em sua gramática

internalizada acerca do que é ou não admissível numa situação comunicativa na língua portuguesa, partindo das regras que eles, enquanto falantes, dominam (TRAVAGLIA, 2009; FRANCHI, 2006).

A orientação proposta procura conduzir o professor a desenvolver no aluno a habilidade de identificar a função dos articuladores dentro dos enunciados trazidos através da atividade, porém sem querer dele que decore conceitos, mas sim que aprenda o uso. No caso em questão, a função dos articuladores é estabelecer relações de sentido entre as partes do texto e é exatamente o que a OLP almeja que o aluno aprenda: o uso dos articuladores dentro do texto também, enquanto modificador do sentido ali presente. Essa perspectiva aponta para o trabalho com a gramática reflexiva (TRAVAGLIA, 2009), a partir do desenvolvimento de atividades epilinguísticas, que partem da reflexão sobre o texto em busca da definição de princípios de funcionamento da língua.

A sistematização desses conhecimentos sobre os articuladores é apresentada em forma de quadro, dividido em duas colunas: a primeira apresentando a função textual dos articuladores (Uso) e a segunda apresentando as expressões, ou seja, que articuladores devem ser usados de acordo com o uso que se pretende fazer. O quadro é o seguinte:

Figura 4:
Elementos articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

(Caderno do Professor, versão online, oficina 10, p.)

O quadro (figura 4) sistematiza os conhecimentos construídos em sala de aula. Ele não se limita ao que gramática tradicional (GT) diz sobre conjunções, uma vez que organiza os articuladores em função do uso, partindo de ações constitutivas do artigo de opinião e de outros textos argumentativos: “Tomar posição”, “Indicar certeza”, “Indicar probabilidade”, “Indicar causa e/ou consequência”, “Acrescentar argumentos”, “Indicar restrição”, “Organizar argumentos” e “Preparar conclusão”, ou seja, funções eminentemente textuais. A organização dos articuladores, tal como proposta acima, amplia a perspectiva que organiza as conjunções segundo a indicação de sentido do vocábulo que é própria da GT. Isso ocorre porque há ênfase no propósito que os elementos linguísticos assumem na argumentação. Dessa forma, esses elementos são utilizados em função dos objetivos comunicativos.

Outra diferença em relação à abordagem tradicional diz respeito aos elementos linguísticos considerados como “elementos articuladores”. Considera-se articulador não apenas conjunções (“mas”; “então”; “pois”), mas advérbios (“provavelmente”; “finalmente”), locuções conjuntivas (“além disso”), fragmentos de orações (“está claro que”; “é indiscutível”) entre outros sinalizadores de opinião (“sem dúvida”; “na minha opinião”), termos esses que não são considerados conjunção pela GT, mas que podem estabelecer relações entre as partes do texto. O articulador “finalmente”, por exemplo, tem escopo em toda a oração e serve para relacionar partes do texto. Assim, um mesmo elemento é posto diferentemente. É relevante salientar que expressões a nível textual ainda não possuem explicação pelo método tradicional.

Outra implicação metodológica de considerar a linguagem como processo de interação é trabalhar os elementos de natureza linguística (gramatical e textual) em função da compreensão e produção de textos, atividade inseparáveis. Observemos as atividades abaixo.

Figura 5:
Atividades

1. Divida a classe em pequenos grupos, e diga-lhes que irão escrever um texto breve inspirado por uma questão polêmica. Por exemplo: “Deve ou não haver restrições à oferta de alimentos com alto teor de açúcar, gordura e/ou sódio nas cantinas escolares?”.
2. Proponha aos grupos que discutam a questão, cheguem a um consenso e articulem o texto usando expressões como as sugeridas no quadro “*Elementos articuladores*” (na página dois desta etapa).
3. Projete o quadro “*Elementos articuladores*” (na página dois desta etapa) e peça a cada grupo que eleja um redator para escrever o texto.

(Caderno do Professor, versão online, oficina 10, p. 2)

A atividade proposta acima tem por objetivo retomar o conteúdo estudado na oficina 10 e estimular a escrita do alunado tendo em vista a produção final de um artigo de opinião a ser realizada posteriormente, na oficina 14. Como podemos observar, a atividade (figura 5) traz orientação para a produção de um pequeno texto argumentativo a partir do debate de uma questão polêmica, que seja familiar aos alunos, como o exemplo dado “Deve ou não haver restrições à oferta de alimentos com alto teor de açúcar, gordura e/ou sódio nas cantinas escolares?”.

Em oficinas anteriores (na oficina 4, por exemplo), os alunos já produziram debates, logo conhecem as características desse gênero. Dessa forma, a atividade estabelece condições para a construção de um texto argumentativo em que os alunos teriam de mobilizar conhecimentos linguísticos sobre articuladores para produzir sentido. Entendemos que a proposta acima coloca o estudo dos elementos linguísticos em função do processo de produção textual, auxiliando o estudo sobre o gênero artigo de opinião, objeto de estudo da sequência didática em análise.

Além disso, a atividade (figura 5) é feita de forma coletiva e não pretende apenas que os alunos decorem a tabela de articuladores, mas que aprendam seu uso, que debatam a respeito do melhor articulador para expressar determinada ideia. A atividade não acontece só entre o caderno/livro e o discente, mas por meio de debate em grupo tendo em vista a reflexão durante sua realização, caracterizando-se, assim, como uma atividade epilinguística (TRAVAGLIA, 2009; MENDONÇA, 2006).

Comparando as atividades analisadas anteriormente (figuras 2 e 5), compreendemos que elas estão relacionadas entre si pelo fato de trabalhar os articuladores não apenas descrevendo seu funcionamento na língua portuguesa – ensino descritivo (TRAVAGLIA, 2009), mas também servindo de suporte para que o aluno aprenda novas habilidades linguísticas – ensino produtivo (TRAVAGLIA, 2009). As duas têm como ponto de partida o texto (ou fragmentos, como na primeira atividade), sendo fundamental a reflexão do aluno sobre a língua para a realização dessas atividades. Dessa forma, não se trata de exercícios mecanizados, nos quais o aluno precisaria apenas olhar a tabela e completar determinadas frases. É importante salientar que ao sistematizar os conhecimentos linguísticos, trabalha-se também com metalinguagem. No entanto, o objetivo não é o de fazer o aluno decorar conceitos para responder exercícios, o que se espera é que a metalinguagem sirva como meio para refletir sobre a língua em uso.

A análise da oficina 10 teve por objetivo discutir que concepção de língua e de

gramática estão subjacentes à abordagem dos articuladores. Percebemos que o ensino desses elementos está relacionado às práticas da AL, sobrepondo-se, assim, às práticas da GT, principalmente por partir do texto (gênero artigo de opinião) como objeto de análise tanto de elementos linguísticos quanto textuais (MENDONÇA, 2006). As atividades sugeridas na oficina possuem predominantemente um caráter epilinguístico, visto que levam os discentes a refletirem acerca do uso dos articuladores em situações comunicativas referentes ao artigo de opinião, considerando a gramática internalizada dos sujeitos envolvidos na resolução das atividades, e, assim, distanciando-se do estudo exclusivo da metalinguagem.

A concepção de língua que prevalece é a interacionista exatamente por haver essa troca de informação entre os alunos, cada um colocando-se como sujeito, que ocupa um lugar social e que fala e que escreve refletindo sobre esses lugares. Sendo o objetivo final da sequência didática a produção de um artigo de opinião, a atividade de escrita proposta na oficina 10 faz com que os alunos procurem interagir com seu interlocutor. Como a Olimpíada é uma competição a nível nacional, o leitor do texto pode não ser apenas o professor, sendo assim, a responsabilidade e a preocupação durante a escrita são diferenciadas, já que pretende sair dos muros da escola.

Sob essa perspectiva, a atividade de reescrita se coloca como significativa para o processo de reflexão sobre a língua, o que justifica a análise da oficina 15, posta a seguir.

4.2 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DIRECIONADAS AO PROFESSOR E AO ALUNO NA OFICINA 15 COM RELAÇÃO A REESCRITURA DO ARTIGO DE OPINIÃO

A oficina 15, intitulada “Revisão final”, trata da questão da produção final do texto, dito isto, o objetivo deste tópico é investigar que orientações teórico-metodológicas estão subjacentes à proposta de reescritura contida no caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), principalmente, no que concerne à avaliação de elementos linguístico-textuais. Para tanto, partiremos da análise das orientações direcionadas ao professor e ao aluno, observando que concepções de língua e de gramática estão subjacentes nessas orientações assim como o tipo de ensino predominante nessa oficina.

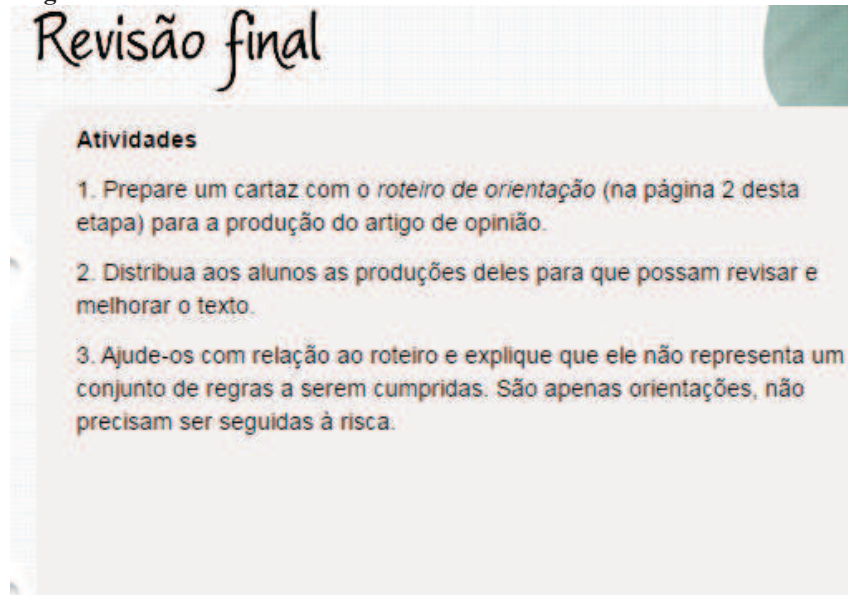
Desde 1985, como já citado, Geraldi (2006) propôs a elaboração de atividades voltadas para a escrita e reescrita de textos, seguindo a vertente da AL. Tais atividades deveriam partir do erro para a autocorreção, tendo como guia o texto do aluno, que é levado,

através da mediação do professor, a refletir sobre suas escolhas. Assim, todo o processo se inicia com base no que o discente já sabe, com o intuito de ampliar esse conhecimento e não desconsiderá-lo, como, muitas vezes, acontece segundo o método tradicional. Dessa forma, o aluno passa a ser sujeito ativo no processo de produção textual.

Nossa análise gira em torno, concomitantemente, das orientações voltadas para o professor e para o aluno, para em seguida compará-las. Uma parte das orientações voltadas para o professor, que abre a oficina, refere-se a uma sequência de atividades composta por 9 perguntas: as três primeiras (1 a 3) são sobre conhecimentos voltados a questões linguístico-textuais, as três seguintes (4 a 6) estão voltadas para correção de problemas ortográficos e as três últimas (7 a 9) são referentes a última correção do texto, e a escolha das produções que participariam da olimpíada e a divulgação das demais. Há ainda um quadro também direcionado ao professor com as instruções de correção dos textos e a pontuação para itens predeterminados. Com relação as orientações direcionadas ao aluno, consta apenas um quadro que visa levá-lo a refletir acerca de seu texto, partindo de questionamentos.

As primeiras questões da atividade referente à “Revisão final” visam a preparação de um cartaz que norteie as reflexões dos alunos acerca da revisão de suas produções, como podemos observar abaixo:

Figura 6:



(Caderno do Professor, versão online, oficina 15, p. 01)

É proposto, então, ao professor preparar um cartaz que sirva como modelo de orientação para que os alunos melhorem seus textos, os quais, após terem sido lidos pelo

docente, são devolvidos para serem reescritos de forma individual. A oficina 14 deixa indícios de que as produções já foram lidas pelo professor, mas que ele não fez correções escritas nos textos. Nosso intuito é observar que orientações teórico-metodológicas são indicadas ao professor no momento de realizar a correção dos textos produzidos.

A correção, num primeiro momento, não segue os padrões tipicamente tradicionais pelo fato de não haver a indicação na superfície do texto sobre que aspectos linguísticos devem ser modificados. No item “2” da figura 6, ao se sugerir que o docente “distribua aos alunos as produções deles para que possam revisar e melhorar o texto”, a intenção é colocar o aluno como leitor de seu próprio texto, a fim de que possa refletir acerca do que escreveu. Assemelhando-se a um trabalho que segue a vertente da AL, as orientações colocam o aluno para refletir sobre os usos linguísticos de acordo com a situação de produção

Ainda na figura 6, no item “3”, ao se afirmar que o roteiro direcionado ao aluno (que será abordado a seguir) “são apenas orientações, não precisam ser seguidas à risca” deixa implícita a ideia de que as possibilidades de construções linguísticas segundo o uso são admitidas nesse material (Caderno do Professor). Sendo assim, a língua não é vista como um conjunto limitado de possibilidades, como sugere a tradição gramatical, que se apoia no ensino do português padrão. Não há, então, uma prescrição, mas adequação, ou seja, o objetivo é fazer o aluno pensar acerca do texto produzido a fim de que perceba se o uso de determinados elementos está adequado ou não aos objetivos da produção. A atividade visa, assim, levar o discente a refletir partindo da leitura do próprio texto.

Além disso, esse tipo de atividade permite o aluno observar que cada escolha linguística possibilita efeitos de sentido diferenciados. A estruturação linguística de um texto é maleável, colocando-se segundo as intenções comunicativas do sujeito que escreve. É relevante salientar que as intenções comunicativas são determinadas na interação.

Agora iremos analisar o “Roteiro de Orientação” direcionado aos alunos. Foi sugerido que tal roteiro fosse afixado na sala (no item “1” da atividade presente na figura 6).

Figura 7:

Roteiro de Orientação

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Introduziu sua opinião com expressões como "penso que", "na minha opinião"?
- Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois..."
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como "pois", "porque"?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: "então", "assim", "portanto"?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?

(Caderno do Professor, versão online, oficina 15, p. 03)

O roteiro não procura corrigir apenas problemas de ortografia mas, também a estrutura do gênero artigo de opinião ("Seu artigo parte de uma questão polêmica?"; "Você colocou o leitor a par da questão?", "tomou posição?"), ou seja, parte do texto como um todo, para se chegar as unidades menores ("utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: 'então', 'assim', 'portanto'?"; "verificou se a pontuação está correta?"; "Corrigiu os erros de ortografia?"; "Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?").

Com relação aos articuladores, procurou-se fazer com que os alunos refletissem acerca de seus usos ao questionar: "Introduziu sua opinião com expressões como 'penso que', 'na minha opinião'?". A própria palavra "introduzem" já faz com que eles pensem na ideia de que os articuladores adicionam uma informação, ou seja, estabelecem relações entre as partes do texto. Outros questionamentos voltados para os articuladores foram: "Utilizou expressões para

anunciar conclusão, como: ‘então’, ‘assim’, ‘portanto?’”; “Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como ‘pois’, ‘porque?’”. Sendo assim, podemos identificar que o importante, segundo a proposta do material didático, não é apenas o aprendizado da metalinguagem referente aos articuladores, o enfoque recai na relação de sentido que tais elementos estabelecem de acordo com o uso.

O roteiro sugerido trabalha tanto questões textuais (macroestrutura) quanto questões linguísticas (microestrutura), visto que o trabalho com a análise do gênero está interligado com a observação de elementos gramaticais, pois, dentro do processo de reescrita do texto, a macro e a microestrutura se complementam com o intuito de atingir os objetivos da produção. Estando, assim, presente mais um indício que pode caracterizar o Caderno do Professor como seguidor da vertente da análise linguística, que, possuindo como objeto de estudo o texto, analisa aspectos relacionados ao gênero e questões linguísticas também (MENDONÇA, 2006).

Os tópicos “verificou se a pontuação está correta?”; “corrigiu os erros de ortografia?”; “substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?” referem-se a correção do tipo higienizadora (JESUS, 1995), pois enfatiza a “limpeza” do texto a partir da retirada daquilo que não está de acordo com a norma padrão. No entanto, observamos que o roteiro não se deteve apenas a esse aspecto e sim a elementos de ordem textual, pois o sentido também foi levado em consideração. Em relação ao gênero artigo de opinião, a adequação à norma padrão e o cuidado com a escrita é relevante, uma vez que se trata de um gênero formal. Assim, a observação dos aspectos microestruturais se faz em função do gênero.

As orientações da figura “7”, como já dito, são direcionadas ao aluno, a fim de levá-lo a refletir acerca do texto que escreveu. A figura abaixo refere-se a continuação das orientações direcionadas ao professor, orientações estas mais voltadas à ortografia.

Figura 8:
Atividades

4. Ajude os alunos a eliminar dúvidas. Elas costumam ser frequentes, por exemplo, quanto à grafia das palavras, em fonemas de mesmo som e grafia diferentes (caso de ss/s/ç, z/s), bem como em palavras que se devem escrever juntas ou separadas: “porque”, “por isso”, “embora”.
5. À medida que as dúvidas surgirem, escreva a forma correta no quadro para que todos possam conhecer a ortografia, ou faça um cartaz, afixando-o na sala de aula. Esse também pode ser um bom momento para incentivar o hábito de consultar dicionários.
6. Ajude-os também com dicas sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar repetição excessiva de palavras.

(Caderno do Professor, versão online, oficina 15, p. 03)

Na oficina 14, constava que os textos dos alunos seriam recolhidos pelo docente para que as alterações a serem feitas fossem indicadas. Pensamos, num primeiro momento, tratar-se de uma correção típica do método tradicional, ou seja, a higienização (JESUS, 1995; MENDONÇA, 2006). No decorrer da análise, tanto das orientações voltadas ao aluno quanto das orientações voltadas para o professor, percebemos que o processo de reescrita direcionasse além da correção de aspectos ortográficos e gramaticais. O aluno não pode ser privado de conhecer a norma padrão, logo que será essencial durante diversos momentos de sua vida, tanto profissional quanto social, por isso, a escola deve propiciar esse momento ao discente. O que procuramos frisar aqui é que esse momento não ocorra de forma mecanizada e fechada, mas considera as diversificadas situações de uso da língua que ele poderá ter fora da escola.

Nessas orientações, para o professor, não é proposta a correção escrita, por parte do docente, na folha da produção do aluno, ou seja, não é proposto a assinalação da resposta a priori, logo que o trecho “À medida que as dúvidas surgirem, escreva a forma correta no quadro para que todos possam conhecer a grafia” comprova que a reescrita se desenvolve a partir de conversas entre os alunos acerca de qual seria a forma “certa” de se escrever determinada palavra ou consultar o docente, que poderia escrevê-la no quadro ou solicitar a pesquisa em dicionários.

Levamos em consideração o que Possenti (1996) afirma sobre a função da escola, que é levar o aluno a conhecer a variedade culta e coloquial da língua, sendo assim o ensino baseado no que propõe a AL busca partir de situações comunicativas concretas e contextualizadas para guiar o aprendizado do aluno, não silenciando - o por usar a linguagem coloquial, mas fazendo-o refletir acerca do contexto comunicativo que permite tal linguagem. No caso da OLP, o aluno é levado a conhecer a variedade culta da língua, mas esse não é o foco da sequência didática, que visa a produção do gênero estudado.

Abaixo estão as últimas orientações direcionadas ao professor sobre a reescrita do texto. Nessa fase, a preocupação volta-se para a revisão final das produções, para a escolha das que participariam da Olimpíada e para as formas de divulgar os demais textos.

Figura 9:**Atividades**

7. Por fim, faça mais uma revisão do texto de seus alunos e peça-lhes que escrevam, com base nessa correção, a versão definitiva.
8. Escolha em consenso com a classe os textos que serão encaminhados para a Comissão Julgadora Escolar.
9. Para o encerramento defina com os alunos a melhor forma de publicar todos os textos. Veja algumas dicas na página seguinte para divulgar os textos.

(Caderno do Professor, versão online, Oficina 15, p.04)

A partir do trecho acima, figura 9, pudemos identificar que após as alterações realizadas por meio do roteiro de orientação, o professor faz “mais uma revisão do texto de seus alunos” e, aparentemente, escreve algumas observações, ou seja, mais uma correção antes da versão definitiva ser escrita. Possivelmente, essa revisão pode ser voltada para a ortografia de palavras que os discentes não conseguiram identificar em suas discussões.

As atividades “8” e “9” (figura 9) tratam, respectivamente, da escolha dos textos a serem enviados para a Comissão Julgadora Escolar (que escolherá as produções que participariam da Olimpíada) e de como os demais textos serão veiculados. Sendo assim, percebemos que o objetivo da OLP é que não só os textos selecionados saiam da sala de aula, mas todos os demais, a fim de que todos sejam conhecidos e lidos, de acordo com a forma de publicação escolhida, ou seja, a escola (mais precisamente, o professor) não será o único interlocutor.

O site da OLP também dispõe uma tabela com os critérios de correção para pontuar as produções escritas, apenas os professores têm acesso a esse material. A tabela é a seguinte:

Figura 10:

ARTIGO DE OPINIÃO Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> O texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> Há uma questão polêmica apresentada no texto? O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local? A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores? O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate?
	2,5	Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar? O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado? Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia etc.), a tese construída é defendida por argumentos convincentes? Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz? O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão? Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

(Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sem- categoria/artigo /185 /critérios-de-avaliacao-artigo-de-opinioao>)

Com base nos critérios de avaliação descritos acima, percebemos haver maior pontuação no tópico “adequação ao gênero”, que divide-se em “adequação discursiva” e “adequação linguística”, ambas, respectivamente, pontuando 3,0 e 2,5. “Adequação discursiva” focaliza aspectos relacionados ao gênero, como: “O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?”; “O autor argumenta como alguém que entende do

assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores?”. Em “Adequação linguística”, a correção se focaliza em como a linguagem usada pelo aluno pode atingir satisfatoriamente os objetivos da produção, que se comprova por meio dos questionamentos: “O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado?”; “O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?”.

O tópico “Marcas de autoria” pontua 2,0 e também se refere a elementos de natureza textual, como “O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?”; “Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?”. O tópico relacionado a questões ortográficas é “Convenções da escrita”, que pontua 1,5, e pretende avaliar se os discentes transferiram para a escrita “marcas de oralidade”, “variedades linguísticas regionais ou sociais” e se “atenderam às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)”.

O tópico que menos pontua é o tema (“O lugar onde vivo”), que possui pontuação 1,0. Nele, se procura observar se o aluno permaneceu fiel ao que foi solicitado (“questão polêmica local”). Num total de 10,0 pontos, 4,0 são reservados particularmente a elementos de cunho linguístico e 6,0 a elementos de cunho textual. Dessa forma, podemos perceber que a gramática e a ortografia não são o foco da correção dos textos participantes de OLP. Mas são muito importantes para que o texto atinja seus objetivos comunicativos.

A correção parte de unidades maiores para só em seguida chegar as menores, visto que a primeira visão que se terá é com relação ao tema solicitado para a produção, em seguida questões como adequação da linguagem ao público-alvo, questão polêmica presente no texto, os argumentos usados pelo autor e a coesão do texto como um todo. Apenas no final das sugestões é orientada a correção de pontuação, ortografia, acentuação. Partindo de tal panorama, entendemos que há características da Análise Linguística (AL) no Caderno do Professor da OLP, pelo fato de, conforme Mendonça (2006), partir-se da análise do texto para a dos elementos gramaticais, ou seja, da macro para a microestrutura. Mais uma vez se comprova que a correção, segundo a OLP, não procura apenas a higienização do texto, muito pelo contrário, o objetivo é analisar as relações de sentido estabelecidas.

A análise da oficina 15 teve por objetivo investigar a orientação teórico-metodológica referente a reescritura da produção final a fim de observar se a correção do professor apenas higienizou o texto de seu aluno ou se o processo foi além do tradicional. Percebemos que as duas formas de correção poderiam ser realizadas, tendo em vista a função do objetivo comunicativo do gênero: a correção de erros gramaticais tal como pede a GT, porém com a

diferença de ser feita de forma coletiva, não apenas entre aluno e seu texto, todos poderiam juntos refletir acerca de suas escolhas linguístico-textuais.

Ao final da análise das orientações teórico-metodológicas destinadas tanto ao professor quanto ao aluno, notamos haver uma junção entre os aspectos linguísticos e textuais durante o processo de reescritura, todas coincidiram para uma aprendizagem voltada para as atividades epilinguísticas, ou seja, para a reflexão. Diferente do que propõe a GT, que é o ensino mais fragmentado, em que aula de produção textual e de elementos gramaticais não se misturam. O tipo de ensino presente nesse processo de reescritura é o produtivo (TRAVAGLIA, 2009), logo que os conhecimentos que os alunos possuem são levados em consideração durante o momento da produção, sem, no entanto, deixar de lado a norma culta, com a qual eles precisam ter acesso.

Constatamos que o Caderno do Professor possui traços típicos da vertente da análise linguística, pois possui atividades voltadas para a leitura, escrita, reescrita e oralidade, partindo de textos ou sequências textuais (argumentativas) para levar os alunos a pensarem nos usos da língua. O ensino de metalinguagem não foi dispensado, porém foi trabalhado de forma contextualizada e voltada para o uso. A escrita foi tida como um processo mediado pelo professor, através da interatividade com a turma, sendo assim mais um traço pertencente a análise linguística (MENDONÇA, 2006). Sendo assim, podemos caracterizar o material analisado como proveitoso para ser usado em sala de aula, visto que exige do aluno muito mais que decorar regras e não desconsidera seu conhecimento prévio, ou seja, sua gramática internalizada (TRAVAGLIA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de elementos gramaticais é, muitas vezes, privilegiado no tocante as aulas de língua materna, enquanto que a leitura e escrita acabam tornando-se elementos de segundo plano. Isso se dá porque o ensino do português padrão tem se tornado primordial na escola, que visa inserir o aluno no mercado de trabalho ou ajudá-lo a dar seguimento a seus estudos.

Sendo assim, nosso trabalho procurou observar como tem sido realizado o trabalho com a gramática e a reescrita de textos através de um material específico: o Caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) direcionado ao professor. Nosso intuito foi observar, com relação a gramática, a classe dos articuladores (conjunções para a gramática tradicional) e com relação a escrita a prática da reescrita de textos. Procuramos observar que vertente seguiu o material citado: mais tradicional ou voltado a Análise Linguística (AL).

Na introdução, em um dos objetivos específicos, nos propusemos a analisar as concepções de língua e de gramática subjacentes à oficina 10. Após o estudo ter sido concluído, podemos afirmar que a concepção de língua é a de língua enquanto interação e de gramática reflexiva e internalizada. Observamos que a oficina 10 não apresenta uma divisão do conteúdo em conceito de articulador para em seguida vir a atividade, é feito um processo com o intuito de levar o aluno a aprender a usar determinado gênero ou elemento linguístico (no caso em questão os articuladores), pois, como bem apontou Mendonça (2006), a AL não elimina a gramática da sala de aula. A proposta da Olimpíada foi exatamente mostrar que é possível dar um outro tratamento ao ensino de elementos gramaticais sem estar preso à GT.

Outro objetivo específico seria investigar que orientações teórico-metodológicas estão subjacentes à proposta de reescritura presente na oficina 15. Em nossa análise, percebemos que a leitura e a escrita não são trabalhadas de forma autônoma, mas que estão interligadas e feitas de forma não apenas individual, mas coletiva, de maneira que toda a turma (ou grande parte dela) fique envolvida na aula e reflitam acerca dos usos da língua para se alcançar os objetivos almejados. Até durante a correção que visa a reescrita houve um momento em que a turma poderia refletir acerca de suas escolhas de forma coletiva. Assim, o professor não é considerado o detentor de todo o saber e o único capaz de analisar as escolhas linguístico-textuais dos discentes.

O Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa procurou seguir uma vertente menos tradicionalista e mais voltada a prática da análise linguística, principalmente pelo fato de o ensino dos elementos gramaticais girar em torno não da metalinguagem mas do sentido dos

elementos dentro do texto (ou de seqüências argumentativas). O objetivo principal é a reflexão acerca do que é ensinado. A reescrita da produção final visa também a reflexão acerca das escolhas linguísticas realizadas sempre tendo como base o sentido que desempenham dentro do texto, a higienização do texto (JESUS, 1995) também ocorre em determinados momentos da correção, no entanto não como algo primordial e central.

Assim sendo, o Caderno do Professor da OLP pode ser considerado bom para ser usado em sala de aula, pois não prioriza-se apenas a gramática, mas a leitura e a escrita como partes integrantes e essenciais no processo de aprendizagem. A reescritura é um dos caminhos para o trabalho com a análise linguística em sala de aula, tal como proposto por Geraldini (2006). Há a necessidade de observar nesse processo a adequação dos elementos linguístico-textuais na construção do texto a fim de cumprir com os objetivos comunicativos

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF. Acesso em: 25 dez. 2015.
- CASTILHO, ATALIBA T. De. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nacional, 1992.
- CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. São Paulo: Lexikon Editorial, 1986.
- ESCREVENDO O FUTURO**. Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> >. Acesso em: 25 de nov. de 2014.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- JESUS, C. A. **Reescrita: para além da higienização**. 112 f. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MENDONÇA , Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOTTA – ROTH, Désirée, HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2005.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de

Letras, 1996.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em texto**. 3. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.