



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA KATIANE LIBERATO FURTADO

A ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

FORTALEZA

2018

MARIA KATIANE LIBERATO FURTADO

A ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Teixeira Nogueira

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L666a Liberato Furtado, Maria Katiane.
A articulação de orações na produção escrita de alunos do 9 ano do ensino fundamental / Maria Katiane Liberato Furtado. – 2018.
99 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.
1. Articulação de orações. 2. Funcionalismo. 3. Proposta didática. 4. Produção textual. I. Título.
CDD 410
-

MARIA KATIANE LIBERATO FURTADO

A ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientadora: Profª. Drª. Márcia Teixeira Nogueira

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ana Maria Costa de Araújo Lima
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Àquele capaz de acalmar as tempestades da
minha alma e de me fazer crer que tudo posso;
meu companheiro por esta vida e por mais
sessenta anos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade de participar desta experiência, pela integridade física e pela fé.

A meu esposo, Danilo, companheiro, sustentador e incentivador deste projeto e da vida, pela paciência e contribuições e por ser meu equilíbrio nos melhores e piores dias.

A minha mãe, Kátia, e a meu pai, Bernardino, por sempre acreditarem no poder do estudo, por fazerem o melhor por suas filhas sempre e por serem exemplos de seres humanos.

À Prof^a. Dr^a. Márcia Teixeira Nogueira, pelos ensinamentos e pelas orientações nestes anos.

A minha irmã, Tatiane, por, mesmo de longe, contribuir com este trabalho, fazendo a tradução do resumo.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

À Universidade Federal do Ceará, pelas oportunidades de estudo e de engrandecimento pessoal e profissional durante a graduação e o mestrado.

Aos colegas de turma do ProfLetras, pelo compartilhamento de conhecimento e por fazerem desta experiência única.

Aos professores do ProfLetras, grandes mestres, exemplos de profissionais, de competência e de pessoas.

Aos meus colegas de profissão, por não desistirem do magistério e por buscarem fazer o melhor pela educação.

“Viver é apesar

Amar é a despeito

Ser é não obstante.

Destarte

Sou outrossim” (BARROS, 1986, p.17)

RESUMO

As aulas de língua portuguesa foram, por muito tempo, e ainda são, em muitas salas de aula no Brasil, centradas no ensino de regras e modelos de bem falar e escrever. Esse posicionamento prescritivo é pouco significativo para muitos estudantes, que não relacionam os conhecimentos escolares com sua vida prática. Os assuntos gramaticais, dentre eles as orações coordenadas e subordinadas, normalmente, estudados por um aspecto puramente classificatório, com ênfase na metalinguagem, não são relacionados a contextos comunicativos concretos. Uma considerável parte das produções textuais escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental de escola pública estadual de ensino do Ceará demonstram baixo domínio das articulações de orações, sendo os textos por eles produzidos, principalmente, por sucessões de orações simples (ou constituídas por encaixamento), em que suas relações sintáticas e semânticas não aparecem na superfície textual. A partir de tal constatação, objetiva-se, como este trabalho, o desenvolvimento e aprofundamento de habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos, de modo que as relações semânticas pretendidas pelos alunos, autores dos textos, sejam satisfatoriamente explicitadas em suas produções escritas. A metodologia consiste numa proposta de abordagem de caráter produtivo e reflexivo, dividida em três etapas: sondagem, intervenção e avaliação. A fundamentação teórica das atividades encontra-se no Funcionalismo linguístico, particularmente nos trabalhos de Matthiessen e Thompson (1988), Neves (1999) e Decat (2001), que descrevem a articulação de orações como organização retórica do discurso, na consideração integrada de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. As conclusões a que chega o presente trabalho confirmam a hipótese inicial de que o estudo do fenômeno de junção entre as orações por meio de uma abordagem menos ligada à nomenclatura gramatical e mais pautada pelo uso auxilia de modo mais efetivo e eficaz na coerência e diversificação do emprego de articuladores textuais, bem como na complexidade dos períodos construídos, favorecendo, assim, o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

Palavras-chave: Articulação de orações. Funcionalismo. Proposta didática. Produção textual.

ABSTRACT

Portuguese language classes have been, for a long time, and still are, in many classrooms in Brazil, centered on the teaching of rules and models of good speaking and writing. This prescriptive positioning is insignificant for many students, who do not relate the knowledge learned at school with their practical lives. Grammatical subjects, among which coordinated and subordinate clauses, usually, studied by a classificatory aspect, with an emphasis on metalanguage, are not related to concrete communicative contexts. A considerable part of the written textual productions of 9th grade elementary school students from the Public School of Education of Ceara State show low dominance of articulations of clauses in sentences. The texts are produced mainly by sequences of simple sentences (or consisting of nesting), in which its syntactic and semantic relations do not appear on the textual surface. Based on this observation, the objective is to develop and deepen the skills related to the articulation of sentences in written texts, so the semantic relations intended by the students, authors of the texts, are satisfactorily explained in their written productions. The methodology consists of a proposal of a productive and reflexive approach, divided into three stages: survey, intervention and evaluation. The theoretical basis of the activities is found in Language Functionalism, particularly in Matthiessen and Thompson (1988), Neves (1999) and Decat (2001), which describe the articulation of sentences as a rhetorical organization of discourse, in the integrated consideration of aspects syntactic, semantic and pragmatic. The conclusions reached in the present work confirm the initial hypothesis; that the study of the phenomenon of junction between sentences through an approach less linked to grammatical nomenclature and more guided by the use helps in a more effective way in the coherence and diversification the use of textual articulators, as well as the complexity of the constructed periods, thus favoring the development of students' writing skills.

Keywords: Articulation of sentences. Functionalism. Didactic proposal. Text production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Livro didático, secção “Construindo o conceito” sobre Orações Subordinadas Substantivas.....	42
Ilustração 2 - Livro didático, secção “Conceituando” sobre Orações Subordinadas Substantivas.....	44
Ilustração 3 - Livro didático, secção “Conceituando” sobre Orações Subordinadas Substantivas (continuação).....	45
Ilustração 4 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Substantivas.	46
Ilustração 5 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Substantivas..	47
Ilustração 5 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Adjetivas.....	48
Ilustração 6 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Adverbiais.....	49
Ilustração 7 - Proposta de redação da etapa de sondagem.....	72
Ilustração 8 - Trecho de redação de sondagem.....	74
Ilustração 9 - Trecho de redação de sondagem.....	75
Ilustração 10 - Trecho de redação de sondagem.....	75
Ilustração 11 - Trecho de redação de sondagem.....	76
Ilustração 12 - Atividade 1 da etapa de intervenção.....	78
Ilustração 13 - Resposta às questões 4 e 5 da Atividade 1.....	79
Ilustração 14 - Resposta às questões 4 e 5 da Atividade 1.....	79
Ilustração 15 - Atividade 2 da etapa de intervenção.....	80
Ilustração 16 - Atividade 2 da etapa de intervenção (continuação).....	81
Ilustração 17 - Resposta à questão 2 da Atividade 2.....	82
Ilustração 18 - Atividade 3 da etapa de intervenção.....	83
Ilustração 19 - Atividade 4 da etapa de intervenção, questão 1.....	84
Ilustração 20 - Resposta à questão 1 da Atividade 4.....	85
Ilustração 21 - Resposta à questão 1 da Atividade 4.....	85
Ilustração 22 - Proposta de redação da etapa de sondagem.....	87
Ilustração 23 - Trecho de redação de sondagem.....	88
Ilustração 24 - Trecho de redação de sondagem.....	89
Ilustração 25 - Trecho de redação de sondagem.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação fala <i>X</i> escrita.....	20
Quadro 2 - Modelo Processual de Escrita de Hayes & Flower, 1981.....	25
Quadro 3 - Modelo Processual de Escrita (revisto) de Flower & Hayes, 1994	28
Quadro 4 - Eixos Semântico-Funcional e Tático de Halliday (1985) apresentados por Neves (2011).....	56
Quadro 5 - A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos...	59
Quadro 6 - Fases da pesquisa-ação, segundo Thiollent.....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A LINGUAGEM ESCRITA.....	18
2.1	Incurso histórico do estudo da linguagem escrita.....	18
2.2	A escrita como objeto de estudo.....	20
2.2.1	<i>O modelo processual de escrita de Flower e Hayes.....</i>	<i>24</i>
2.3	A escrita como objeto de ensino.....	28
2.4	Síntese conclusiva.....	31
3	DA TEORIA À PRÁTICA: A AULA DE GRAMÁTICA.....	33
3.1	Orientações oficiais para o ensino de gramática.....	34
3.2	Gramáticas tradicionais e descritivas da língua portuguesa: o tratamento das orações.....	36
3.3	A abordagem das orações nos livros didáticos.....	40
3.4	Síntese conclusiva.....	50
4	LINGUÍSTICA FUNCIONALISTA E O ENSINO DAS ORAÇÕES.	52
4.1	Pressupostos funcionalistas para o ensino de gramática.....	52
4.2	A abordagem da articulação de orações no funcionalismo linguístico	55
4.3	Síntese conclusiva.....	60
5	METODOLOGIA.....	62
5.1	Abordagens para o ensino da língua.....	62
5.2	Pesquisa-ação.....	64
5.3	Fases da pesquisa-ação.....	67
5.3.1	<i>Sondagem.....</i>	<i>68</i>
5.3.2	<i>Intervenção.....</i>	<i>69</i>
5.3.3	<i>Avaliação.....</i>	<i>69</i>
5.4	Síntese conclusiva.....	70
6	RESULTADOS.....	72
6.1	Sondagem.....	72
6.2	Intervenção.....	75
6.3	Avaliação.....	86
6.4	Síntese conclusiva.....	90
7	CONCLUSÃO.....	91

REFERÊNCIAS.....	95
-------------------------	-----------

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da observação, a partir de experiência com o ensino da disciplina de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, de que os alunos nesta etapa de estudo apresentam limitações, não condizentes com a série em que se encontram, em relação à organização textual, especialmente no que concerne à habilidade de formular orações complexas de modo a exprimirem claramente as relações semânticas pretendidas.

Credita-se tal deficiência ao modo como as aulas de língua portuguesa têm se desenvolvido nas escolas durante muitos anos, pois, apesar das inúmeras discussões levantadas acerca da necessidade de inovação pedagógica, o estudo da língua continua arraigado, em muitos casos, em preceitos antiquados e pouco pautados no uso. Além disso, a preocupação com a nomenclatura e a utilização de modelos a serem seguidos, tidos como ideais, artificializam ainda mais o ensino do idioma materno. A supremacia da abordagem de gramática por um viés normativo, sem espaços para a reflexão sobre o uso e para a variação, distancia o estudo escolar das funções cotidianas da linguagem, seja em textos falados ou escritos.

Assumindo tal perspectiva, o presente trabalho busca propor uma abordagem diferente da citada e condizente com o que afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, p. 34) de que é “nas práticas sociais [...] que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita”, ou seja, afastando-se da classificação e incentivando a reflexão sobre uso. A partir desse posicionamento justifica-se também a orientação teórica funcionalista sobre a qual está pautado o presente trabalho, uma vez que segundo Neves (2004 p.16), “a gramática funcional tem sempre em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal”.

Acredita-se que os temas gramaticais abordados de maneira a valorizar a função dos elementos textuais e os contextos de produção representem uma abordagem que muito possa contribuir com os estudantes, uma vez que tais temas podem ser apresentados como princípios que se aplicam à prática comunicativa.

Os estudos de Halliday (1985), Mathiessen e Thompson (1988), Lehmann (1988), Givón (1990), Hopper & Traugott (1993), Gryner (1995), Castillo (1998), Neves (1984, 1997, 1999), Decat (2001) e Nogueira (2010 e 2014) serviram como base teórica em relação ao

estudo da articulação de orações, além de outros nomes da pesquisa linguística no que concerne ao trabalho pedagógico com a língua e, principalmente com a gramática.

As prescrições de importantes gramáticos brasileiros, como Rocha Lima (2010), Cunha (1985), Cegalla (1981), Bechara (2009) e Perini (1999), também foram analisadas como ponto de partida para a análise do tratamento da articulação de orações pelas gramáticas tradicionais.

A pesquisa elaborada e aplicada para a realização deste trabalho teve como sujeitos os alunos de uma escola da rede pública estadual do Ceará, localizada na periferia de Fortaleza, cursando a última série do ensino fundamental. A escolha por este grupo de alunos justifica-se pelo grau de amadurecimento textual escrito esperado para alunos desta série em produzir textos argumentativos, que, no entanto, não estava sendo alcançado a contento.

A partir do embasamento em teorias funcionalistas, do estudo da língua pautado pelo uso, levantaram-se as principais dificuldades encontradas relativas à articulação de orações em textos escritos pelos alunos e buscou-se elaborar estratégias para amenizar tais dificuldades.

O método considerado mais apropriado às ações desenvolvidas é o da pesquisa-ação que, como define Thiollent (2007, p.16), trata-se de uma pesquisa de base empírica concebida e realizada em associação com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo. O planejamento da interferência a ser realizada foi elaborado em três etapas: sondagem, intervenção e avaliação, visando, primeiramente, identificar os problemas relacionados à articulação de orações em textos escritos, depois, a mobilização de recursos para a resolução do problema identificado e, por fim a verificação da eficiência ou não das ações propostas.

A etapa de sondagem consistiu a realização, por parte dos alunos, de uma produção textual de cunho argumentativo, com a finalidade de estabelecer o nível de domínio textual em que se encontram os alunos, e da posterior análise desses textos de forma qualitativa no que concerne a habilidade de articular orações.

A segunda etapa constituinte desta pesquisa, a sondagem, estabeleceu-se, principalmente, pela proposição de atividades, de cunho produtivo e reflexivo, sobre as relações semânticas estabelecidas pelas orações dentro de um texto. As questões vão gradativamente aumentando o grau de complexidade sobre o tema abordado e visam o aumento da complexidade e variação dos recursos textuais utilizados pelos alunos em seus textos escritos.

A etapa de avaliação consistiu na realização de nova produção textual a ser comparada com aquela feita na sondagem de autoria dos alunos que participaram de todas as etapas de intervenção. A expectativa era de que, após a aplicação das atividades elaboradas, os alunos fossem capazes de melhor organizar seus textos de cunho argumentativo, demonstrando maior controle das estratégias organizacionais do texto escrito. Levando em consideração critérios como a diversidade dos mecanismos coesivos, a articulação de ideias no texto, a fragmentação das orações, a consistência da argumentação e o alcance de objetivos por meio do texto escrito, as duas produções (de sondagem e de avaliação) foram comparadas a fim de determinar a eficácia da abordagem proposta.

A elaboração das atividades e a aplicação durante os encontros foram fundamentadas na perspectiva elaborada por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) a respeito das abordagens do ensino da língua, quais sejam: a produtiva, a prescritiva e a descritiva. Segundo os autores, a primeira delas, a produtiva, seria a mais indicada ao ensino, uma vez que busca ensinar aos alunos novas habilidades linguísticas, ajudando-o a entender o uso da língua, sendo, por isso, mais eficiente, pois se assenta sobre a ideia de gramática internalizada, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos. É esta, pois, a abordagem motriz deste trabalho.

Segundo os autores as outras duas abordagens apresentam falhas, dado que a prescritiva centra-se em substituir padrões considerados errados por padrões socialmente mais valorizados. Esse tipo abordagem está presente nas gramáticas normativas tradicionais. A perspectiva descritiva busca analisar e descrever o funcionamento da língua sem, no entanto, propor formas de como utilizá-la, entendendo a linguagem como instrumento de comunicação.

O objetivo central da pesquisa apresentada neste trabalho pode ser descrito como a proposta de uma abordagem de natureza produtiva e reflexiva, teoricamente orientada pelo Funcionalismo linguístico, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à articulação de orações, que se subdivide em três objetivos específicos que se relacionam a cada uma das três etapas descritas anteriormente. Dessa forma, o objetivo da etapa de sondagem é o de identificar as inadequações relacionadas à articulação de orações em textos escritos por alunos do 9º ano do ensino Fundamental, da rede pública estadual do Ceará. O objetivo relacionado à etapa de intervenção pode ser descrito como a elaboração e a aplicação de atividades de natureza produtiva (exercícios estruturais) e reflexiva (análise linguística), com orientação teórica no Funcionalismo linguístico, que contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos pelos alunos citados. E

o objetivo da avaliação é analisar a abordagem de ensino proposta para verificar se esta contribuiu de maneira efetiva para o desenvolvimento das habilidades foco da pesquisa.

Partindo da fundamentação teórica descrita e da análise das redações de sondagem, da aplicação das ações descritas e da comparação com o texto produzido pelos alunos na etapa de avaliação, busca-se responder a questionamentos orientadores da pesquisa realizada. Primeiramente, o questionamento central é: “Que tipo(s) de abordagem de ensino contribui/em, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos, de alunos do 9º ano do ensino fundamental?”. A partir daí, se desenham ainda questionamentos relacionados a cada uma das etapas, quais sejam, respectivamente:

- Que inadequações relacionadas à articulação de orações são identificadas em textos escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental?

- Que tipos de atividades contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos, de alunos do 9º ano do ensino fundamental?

- As atividades elaboradas e aplicadas contribuíram, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos, de alunos do 9º ano do ensino fundamental?

Como hipótese central, admite-se que uma abordagem de ensino de cunho funcionalista, que leva em consideração os usos linguísticos, ao contrário do que sugere uma abordagem prescritiva e descritiva, de memorização e classificação dos tipos de orações, é mais efetiva no que se concerne à melhoria de habilidades textuais, expressas em produções escritas, ou seja, entende-se que exercícios e aulas de natureza produtiva e reflexiva contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos. Para cada etapa elaborada, sondagem, intervenção e avaliação, levantam-se as seguintes hipóteses respectivamente: em textos por alunos do 9º ano do ensino fundamental são identificadas inadequações relativas à fragmentação, ao uso de conectivos e à ordem das orações; as aulas mencionadas concorrem, efetivamente, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à articulação de orações em textos escritos; o desenvolvimento das habilidades ocorrido na etapa de intervenção reflete-se positivamente nas produções escritas dos alunos que compõem o público-alvo da pesquisa-ação.

Este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos, sendo o primeiro deles constituído desta introdução. O segundo capítulo, *A linguagem escrita*, centra-se sobre o ponto de partida e o produto de análise desta pesquisa: a escrita. Nele, percorre-se por um breve histórico da escrita como objeto de estudo, assim como de ensino, além de apresentar o modelo processual de escrita proposto por Hayes e Flower (1980), o qual contribui efetivamente com a abordagem proposta ao defender que a escrita se constitui de diversas etapas que podem ocorrer concomitantemente e que guiam o escritor na sua tarefa de produção escrita.

O terceiro capítulo, intitulado *Da teoria à prática: a aula de gramática no Brasil*, discute questões relacionadas a como as aulas de língua portuguesa se desenvolvem na realidade brasileira e como os pesquisadores, gramáticos e documentos defendem que deveriam ocorrer. Faz-se um paralelo entre as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com os conceitos apresentados sobre gramática, especificamente, sobre as orações, nas gramáticas tradicionais renomadas do Brasil. Levanta-se ainda como essas questões aparecem nos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015) para a utilização nas escolas públicas do país.

Linguística funcionalista e o ensino das orações é o título do quarto capítulo deste trabalho. Nele são apresentados pressupostos funcionalistas aplicados ao estudo e ensino de gramática de modo geral e, mais especificamente, como a articulação de orações é abordada dentro desta vertente linguística. Ressalta-se, neste capítulo, as vantagens e possíveis contribuições de um trabalho pedagógico funcionalista nas aulas de língua portuguesa, tornando-as mais significativas aos educandos.

No quinto capítulo, voltado aos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação aplicada, apresenta-se a natureza desse método, cuja principal característica é a aplicação da teoria à prática com fins de produção de conhecimento. Nele também são descritas as etapas de aplicação da pesquisa: sondagem, intervenção e avaliação, em detalhes.

O sexto capítulo está voltado à descrição dos dados obtidos em cada uma das etapas de desenvolvimento da pesquisa. Os dados apanhados aparecem exemplificados com excertos das redações e atividades realizadas pelos alunos, comparando-as com o antes e o depois da intervenção, com o objetivo de determinar a influência desta na habilidade dos alunos de articular orações.

O sétimo e último capítulo versa sobre as conclusões alcançadas a partir das discussões teóricas e do levantamento e da análise dos dados obtidos por meio das atividades e produções feitas pelos alunos. Além disso, discorre-se, ainda, a respeito das possíveis contribuições da pesquisa realizada para o ensino da língua, e, além disso, sobre a possibilidade de incrementação e futura reaplicação desta para outros grupos de estudantes em que seja detectada a mesma dificuldade no manejo da articulação de orações.

2. A LINGUAGEM ESCRITA

Sendo a proposta deste trabalho a elaboração, aplicação e análise de uma série de atividades que visam ao aperfeiçoamento da produção de textos escritos por alunos da série final do ensino fundamental quanto ao papel da articulação de orações na organização textual, é necessário fazer-se, primeiramente, uma breve discussão sobre a linguagem escrita.

Busca-se, portanto, neste capítulo, perpassar por um breve histórico da trajetória da escrita, além de analisar posições de estudiosos da língua sobre a linguagem escrita como objeto de estudo e, por fim, discutir como esses estudos refletem consequências ao ensino. Destaca-se ainda a abordagem da linguagem escrita como um processo, com ênfase no modelo de Flower e Hayes (1981), tendo em vista sua notável influência no ensino da escrita.

2.1. Incurso histórico do estudo da linguagem escrita

A língua passou a ser entendida como objeto de estudo na antiguidade, com os gregos, por volta do século V a.C. Os estudos desta época baseavam-se na visão da língua como expressão do pensamento, cujo foco eram as técnicas do discurso e a arte da persuasão. Mais adiante, os estudos tomaram aspectos estritamente linguísticos, centrados na classificação e na definição de termos da oração, esse posicionamento viria a servir de exemplo, mais tarde, às gramáticas alexandrinas. O estudo das conjunções obteve atenção, nos séculos III e II a.C., em que eram valorizadas apenas com relação a seus valores lógicos (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014).

No século II d.C., fenômenos gramaticais começaram a ser considerados, mas a gramática, de acordo com Dionísio, o Trácio, é vista, neste momento, como “o conhecimento prático dos usos correntes dos poetas e prosadores”, uma vez que “a finalidade é a perpetuação dos cânones do grego clássico para evitar a ‘barbarização’, o ‘abastardamento’ da língua”. São, nesse contexto, qualidades da linguagem a clareza, a concisão, a conveniência, a propriedade e, especialmente, o helenismo (NEVES, 2015, p.50 e 57). Nota-se que o estudo se voltava à prescrição e à imposição de regras conforme modelos tidos como ideais de bons usuários da língua.

Em relação, especificamente, à linguagem escrita, os antigos “indicam claramente uma diferença entre o escrito e o oral e, em geral, consideram que a escrita é um artefato secundário, uma representação da língua falada, embora admitindo que existam ou possam existir dissimetrias de um fenômeno a outro” (CATCH, 1996, p.25). A preocupação do

estudo da linguagem escrita recaía na busca pela representação dos sons da fala em sua materialidade escrita e na classificação dos elementos em vogais, semivogais e mudas.

Na Idade Média, as teorias e indicações de Donato e Prisciano serviram de modelo aos estudos de gramática, enfatizando a distinção dos constituintes da oração e suas relações semânticas. No Renascimento, surgem as primeiras gramáticas das línguas vernáculas, inspiradas nos estudos clássicos (Sperança-Cricuolo, 2014), aprofundando a postura de valorização das regras e normas, tanto na linguagem falada, quanto na escrita.

Nos séculos XVII e XVIII, os estudos gramaticais seguiam o pensamento lógico, a investigação filosófica, impulsionados pelo Iluminismo europeu. Nesta época, ocorreu a publicação da *Grammaire générale et raisonnée*, de Port-Royal.

Observa-se que, até o século XVIII, o estudo da língua baseia-se na descrição de sua estrutura, na sua nomenclatura e em suas regras de bom uso. A partir do século XX, a linguística estabelece-se como ciência desvinculada da tradição gramatical da Antiguidade, o interesse volta-se para a utilização do método comparativo, uma vez reconhecida a importância das culturas e línguas de cada povo. (BEZERRA E REINALDO, 2013). Ressalta-se que, mesmo com essa dissociação teórica, para o ensino da língua, a referência permanecia sendo as regras herdadas dos antigos, instauradas na nomenclatura e repetição de padrões.

A publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916, que continha ideias de Saussure, abre caminho aos estudos linguísticos que se desenvolveram no século XX, como o estruturalismo, cujo foco era a busca pelo estabelecimento de leis gerais do funcionamento de uma língua, por meio da descrição do sistema linguístico e seus componentes formais; e o gerativismo, cujo principal nome, Chomsky, afirmava que, a partir de um conjunto de regras, é possível produzir um número ilimitado de sequências linguísticas.

Na primeira metade do século XX, surgem as vertentes funcionalistas que buscam investigar a língua considerando aspectos como as condições de produção, a situação comunicativa, além das restrições cognitivas, integrando-se estudos da forma e da função das expressões linguísticas.

No século XXI, tais perspectivas teóricas se intensificam e se especificam, mas somam-se a elas questões oriundas do surgimento de novas formas de comunicação advindas das novas tecnologias da informação, da computação e da informática, como, por exemplo, o estudo dos gêneros multimodais e hipertextos.

Observa-se, portanto, a evolução do estudo da língua, em que outros fatores, além dos estruturais e fonológicos, passam a ser considerados e tidos como determinantes às produções orais e escritas, no entanto, em relação ao ensino, a aplicação desse tipo de

abordagem ainda encontra obstáculos, pois, muitas vezes, o ensino permanece pautado pela descrição e cópia de modelos consagrados como de bom uso da língua e na memorização da terminologia da gramática tradicional.

2.2. A escrita como objeto de estudo

Embora bastante discutido, o conceito de linguagem escrita não é consenso entre os estudiosos. Tal divergência é justificada, principalmente, pela abrangência do que se pretende especificar ao conceituar a linguagem escrita. Uma das formas mais utilizadas para a elaboração da definição do que seria a escrita é estabelecer comparação com a linguagem falada de forma polarizada e dicotômica. Autores como Labov (1972), Bernstein (1971), Ochs (1979) consideram as duas realizações da linguagem como extremos opostos da comunicação; outros, como Chafe (1982, 1984, 1985), Biber (1986, 1995), Halliday/ Hasan (1989), apontam que as relações entre fala e escrita estabelecem-se dentro de um contínuo.

Marchuschi ressalta que:

No caso das dicotomias estritas, trata-se, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico. Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que será representada na denominada *norma culta*. (MARCHUSCHI, 2001, p.27)

O quadro a seguir explicita as características atribuídas à fala e à escrita, de acordo com a visão polarizada de caracterização de ambas:

Quadro 1 – Comparação fala X escrita

FALA	<i>versus</i>	ESCRITA
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
implícita		Explícita
redundante		Condensada
não-planejada		Planejada
não-normatizada		Precisa
fragmentária		Completa

Fonte: MARCHUSCHI, 2001, p.27.

Essa visão que distingue fala de escrita baseada em características estritamente formais é bastante divulgada nas escolas, reforçando o lugar da escrita como superior e mais socialmente valorizada e respeitada do que a fala, à qual fica reservado o lugar do erro e da informalidade. Não é considerado o fato de que, mesmo utilizando o mesmo sistema linguístico, a realização e os meios empregados em cada uma das linguagens, bem como seus produtos, são diferentes.

Marchuschi (2001) denomina *visão culturalista* o posicionamento elaborado principalmente por antropólogos, psicólogos e sociólogos que se interessam em entender como a utilização da linguagem escrita modificou as relações dentro das sociedades. Segundo o autor:

Esta visão não serve para tratar relações linguísticas, já que vê a questão em sua estrutura macro (visão global) e com tendência a uma análise da formação da mentalidade dentro das atividades psico-socioeconômico-culturais de um modo amplo. Para os representantes desta perspectiva, como Olson (1977), Scriber & Cole (1981), Ong (1986, [1982]) e Goody ([1977], 1987), a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento geral) que medeiam entre a fala e a escrita. (MARCHUSCHI, 2001, p. 29)

Seguindo nos estudos que tentam entender a escrita em oposição à fala, e vice-versa, destacam-se ainda aqueles que não buscam distingui-las de maneira dicotômica, mas buscam observar suas variedades, entendendo que não há uma padronização da realização da comunicação em uma ou em outra modalidade. Admite-se, portanto, variação tanto na fala quanto na escrita. Fazem parte desse grupo Bortoni (1992, 1995) e Kleiman (1995). Há também a perspectiva interacionista em que a preocupação em relação ao estudo da língua recai sobre os processos de produção de sentido, situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.

Voltando à questão da elaboração de um conceito para a linguagem escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2007) listam algumas das definições elaboradas por pesquisadores da área. Citam as autoras:

- Sapir: “a escrita é o simbolismo visual da fala” (1921:19);
- Bloomfield: “a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis” (1933:21);
- Fillmore: “a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face” (1981:11);
- e, entre nós, Mattoso Câmara: “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta” (1969:11).

Observa-se que a escrita é vista como derivada, secundária em relação à fala. Tal postura justifica a análise daquela, quase sempre, em oposição à linguagem falada, levantando-se suas diferenças, o que possibilitaria, assim, a distinção entre elas.

É também de Câmara Jr. o conceito a seguir, publicado em seu *Dicionário de Linguística e Gramática* (2007), que se aproxima de um verbete e se inicia com citação de Cohen:

“Representação visível e durável da linguagem” (Cohen, 1953, 7), que, de falada e ouvida, passa ser escrita e lida. O processo predominante para isso foi o desenho de sinais convencionalmente correspondentes aos sons emitidos. (CÂMARA Jr., 2007, p. 133).

Esse excerto de Câmara Jr. toca em dois pontos fundamentais a se considerar em relação à escrita: a questão da durabilidade e da convenção. É sabido que a escrita surge como uma forma de registro material, perene e confiável para a fala, e foi, justamente, por essas características que tomou importância para os registros de negócios, assumindo papel central nas esferas políticas, jurídicas e religiosas, setores primários dentro das mais diversas sociedades modernas. Em relação à convenção da representação, há de se observar que não há, ao contrário do transcrito acima, uma relação bilateral exata entre os sons da fala e as letras do alfabeto.

Antunes (2005) lista quais são as características determinantes dessa modalidade de linguagem. De acordo com a autora, que entende a escrita a partir de uma visão processual, escrever é atividade:

- de interação, de intercâmbio verbal;
- contextualiza;
- necessariamente textual;
- tematicamente orientada;
- intencionalmente definida;
- que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas;
- que se manifesta em gêneros particulares;
- que retoma outros textos;
- em relação de interdependência com a leitura.

Nas palavras de Marchuschi (2001) “A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)” (*grifo do autor*). Aqui se ressalta outro aspecto

importante: a finalidade dos textos escritos, o que afeta diretamente a produção desses. A expectativa sobre o resultado final de um texto escrito define importantes escolhas sobre ele, tais quais, o grau de formalidade, seleção vocabular e gênero textual são determinantes para.

Em relação às necessidades para as quais a linguagem escrita pode ser utilizada, Vieira (2005, p.29), com base em Smith (1982), elenca os seguintes usos, além de comunicar:

- resolver necessidades materiais;
- influenciar os outros, mudando seu comportamento ou crenças;
- estabelecer ou refletir relações com outras pessoas; revelar como percebemos a nós mesmos, expressando sentimentos;
- buscar novos conhecimentos;
- exercitar a imaginação;
- descrever e criticar situações ou ideias;
- divertir;
- estabelecer concordância ou expectativas;
- recordar o passado.

De acordo com a autora, há ainda vários outros usos, inclusive se considerados os atos de escrita, como narrar, descrever e argumentar; ocultar ou insinuar situações; ou utilizá-la para propósitos estéticos e poéticos.

Para este trabalho, uma abordagem da escrita que levanta questões pertinentes é aquela que entende a escrita como um processo, subdividido em etapas que se inter-relacionam durante toda a atividade de produção de textos escritos. Tal posicionamento, impulsionado pela psicologia cognitiva dos anos 70, nos Estados Unidos, centrado nas atividades cognitivas do escritor, entende que existam algumas operações (ou processos) mentais os quais o redator deve utilizar para a produção do seu texto, e que essas não são lineares e sequenciais, podendo o autor voltar a qualquer etapa para melhor desenvolver o texto escrito.

Sobre essa perspectiva, Koch (2010, p.31) explica:

Ainda dentro dessa concepção, o texto é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural.

O pilar da visão da escrita como um processo é justamente o entendimento desta como um produto advindo de uma série de atividades linguísticas, cognitivas e sociais que interagem durante todo o desenvolvimento do ato de escrita. Sobre esses mecanismos despertados na produção, Vieira (2005) escreve:

Dentro dessa visão processual que estamos defendendo para o ensino da escrita, há muitas maneiras de percebermos e nos referirmos aos subprocessos ou habilidades em jogo na produção de um texto:

- ensaio, esboço, revisão e edição (Murray, apud Clakins, 1989)
 - ensaiar, escrever e passar a limpo;
 - extrapolar e resumir; coletar e conectar;
 - desenvoltura, coerência e precisão; gerar/organizar ideias, produzir texto e revisar (Bruce et ali, 1980);
 - elaboração, expressão, revisão (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980);
 - planificação, textualização, revisão (Nicasio, Sánches e Marbán, 2002).
- (VIERA 2005, p.83 e 84)

Dentre os autores que aceitam, estudam e descrevem essa visão, Hayes e Flower (1981) apresentam uma teoria cognitiva bastante aceita e difundida. A seguir, procura-se apresentar o modelo desses autores e seus componentes ou processos.

2.2.1. *O modelo processual de escrita de Flower & Hayes*

O modelo de Flower & Hayes descreve a escrita como um processo, em que vários componentes coexistem e se relacionam durante a produção, e em que decisões e escolhas são feitas, influenciadas por determinantes, como o contexto de produção, os interlocutores e os conhecimentos prévios do autor sobre o assunto e sobre o gênero, para a obtenção de um fim específico. Além disso, defende-se também que escritores menos experientes escrevem de forma diferente de escritores mais experientes.

O ato de escrever é definido pelos autores como um processo guiado por metas, hierarquicamente organizado para a obtenção de um fim, em que cabe aos escritores a elaboração e organização de uma rede de informações e estratégias para a realização da tarefa de produzir o texto escrito.

Os autores afirmam que, para a elaboração de um sistema que reflita o real processo por que passa o redator quando escreve, há de se considerar três aspectos: primeiro, a necessidade de definir os elementos (processos e subprocessos) que fazem parte do ato de escrita; segundo, a definição de como esses elementos interagem entre si; e, por fim, o modelo é uma ferramenta para ajudar os escritores a pensarem criticamente suas ações, uma forma de ver o que, normalmente, não é visto.

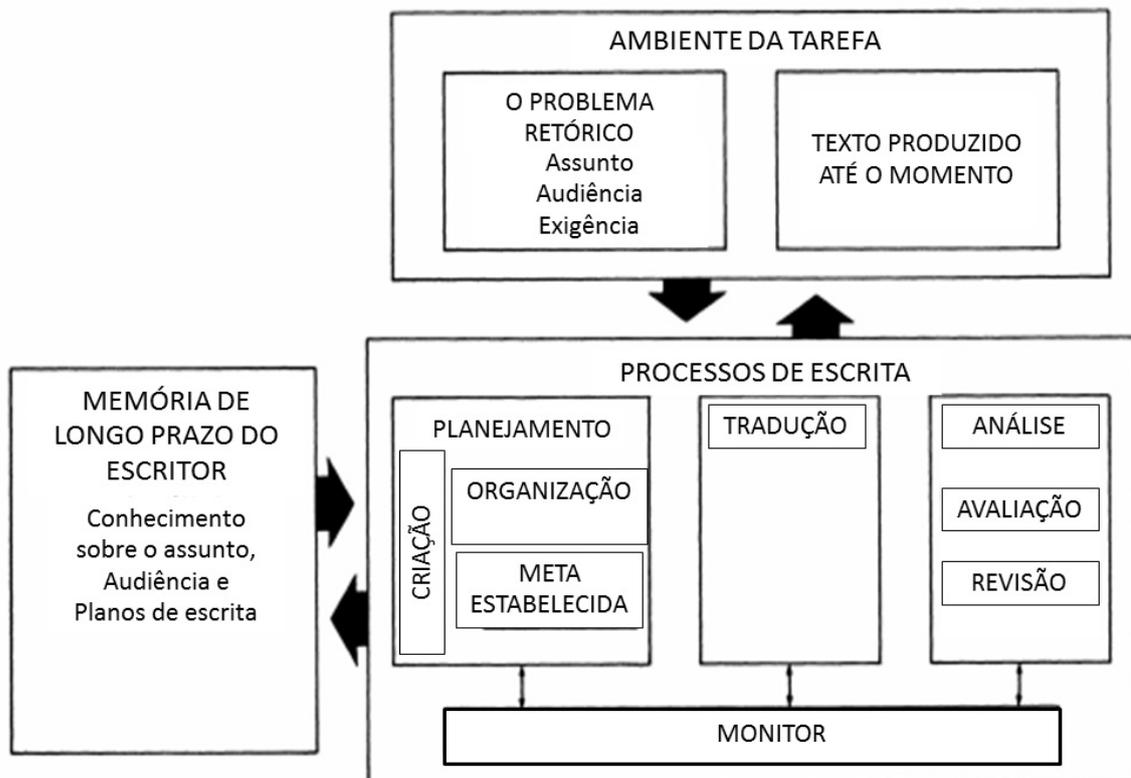
O modelo proposto pelos autores tem como pilares quatro pontos chave, quais sejam:

1. o processo de escrita é melhor entendido como um conjunto de processos distintos de pensamentos os quais os escritores orquestram ou organizam durante o ato de escrita;

2. esses processos têm organização altamente integrada e hierarquizada em que qualquer processo pode ser incorporado a qualquer outro;
3. o ato de escrever propriamente dito é um processo cognitivo guiado por uma rede de objetivos crescentes do próprio escritor;
4. os escritores criam suas próprias metas de duas maneiras principais: construindo tanto metas mais importantes e apoiando nelas as metas menores, incorporando o desenvolvimento do senso de propósito do escritor, e então, às vezes, mudando a meta principal ou até mesmo estabelecendo metas inteiramente novas baseadas no que foi aprendido durante o processo de escrita. (HAYES & FLOWER, 1981 - Tradução nossa¹).

O esquema organizacional mais difundido de Flower & Hayes (1981) defende uma organização do processo de escrita em três etapas principais: o contexto de produção, a memória de longo-prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito. Segue abaixo o modelo:

Quadro 2 - Modelo Processual de Escrita de Flower & Hayes (1981).



Fonte: FLOWER; HAYES, 198, p.370 (Tradução nossa).

¹ 1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
 2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing.

Partindo do entendimento a respeito desses macroprocessos do processo de escrita, o trabalho realizado nas três etapas em que se desenvolve a pesquisa-ação tema desta dissertação, que serão apresentadas detalhadamente no capítulo 5, foi orientado no sentido de auxiliar os alunos na tarefa de escrever. Como visto, a tomada de consciência sobre essas etapas auxiliam no desenvolvimento do aprimoramento da escrita, possibilitando ao professor do ensino básico a elaboração e aplicação de atividades que desenvolvam cada uma das etapas. Dessa forma, a pesquisa-ação apresentada organizou-se de modo a abordar as habilidades requeridas em cada etapa, reforçando sempre a articulação das orações dentro do texto escrito.

O contexto de produção refere-se a aspectos extratextuais, mas que podem interferir no processo de produção do texto escrito. Nele, estão situados os problemas relacionados à escrita, como o tema/assunto e o público-alvo a quem se dirige o texto. Além, também, de aspectos intertextuais, representados pelo que fora escrito até o momento, material que serve de apoio à continuação da produção.

A partir desse conceito, as etapas de sondagem e de avaliação desenvolvidas na pesquisa apresentada nesta dissertação centraram-se em exercícios de produções textuais elaboradas a partir de temas familiares aos alunos, bem como a designação da audiência pretendida na fase de avaliação, com o objetivo de amenizar as possíveis barreiras que tais elementos poderiam impor à escrita. Partindo do exposto, fora reforçado, no decorrer dessas etapas, qual o nível de formalidade deveria ser utilizado no texto e também fora incentivado que os alunos revisassem com cuidado seu texto durante o processo, não apenas após da redação concluída.

A memória de longo-prazo corresponde aos conhecimentos prévios do autor sobre o assunto e argumentos e fatos a ele relacionados, sobre a estrutura do gênero e sua organização e características e sobre o destinatário. Na etapa de avaliação, o texto analisado fora redigido após pesquisa, discussão e levantamento de informações já conhecidas pelos alunos sobre o tema, visando auxiliá-los a resgatar e organizar a memória de informações sobre o assunto. Os alunos foram incentivados, portanto, a coletarem informações sobre o tema proposto antes de começarem a escrever com o fito de avivar neles o material informacional a disposição para a produção do texto e, conseqüentemente, facilitar a tarefa de produção.

No tocante ao macroprocesso de produção do texto escrito, reconhecem outros três subprocessos: a planificação, a textualização/materialização e a revisão. No primeiro desses, a planificação, o autor faz um levantamento de informações, tanto internas, de

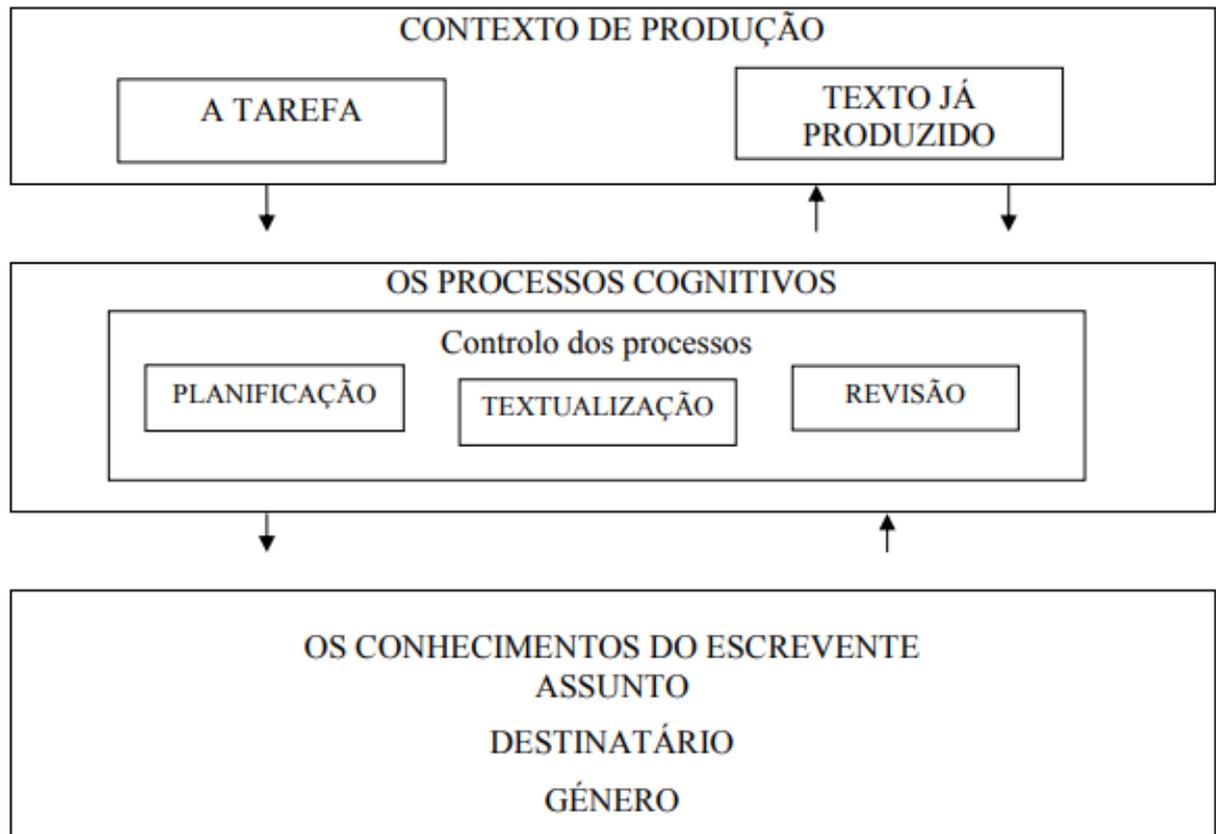
conhecimentos prévios, quanto externas, advindas de pesquisa em outras fontes, sobre o tema e sobre o tipo de texto que pretende produzir. Para tanto, o autor passa pelos processos de geração de ideias, de organização dessas ideias e de articulação dessas em consonância com os objetivos pretendidos com o texto. A textualização, que também pode ser traduzida por tradução, e ainda materialização, é o processo em que as ideias levantadas tomam forma no suporte utilizado, é o processo que requer as aptidões linguísticas do falante, desde o conhecimento ortográfico à coesão.

Especificamente, os subprocessos relativos à organização das ideias para a obtenção de objetivos e os mecanismos linguísticos utilizados para tal, serviram de embasamento para a elaboração das questões da etapa de intervenção. Fora com base no exposto pelo modelo de Flower & Hayes que as atividades desta etapa foram orientadas, no sentido de desenvolver habilidades específicas necessárias a melhora da articulação das orações no texto, objetivando, ao seu término, a concretização de melhora em relação a esse aspecto nos textos produzidos pelos alunos.

E o terceiro, a revisão, por sua vez, consiste na verificação do produto obtido durante toda a dinâmica de produção, interferindo em todas as etapas do texto, avaliando-o e revisando-o. Essas três etapas, constituintes do processo de produção, são permeadas pelo monitor, mecanismo de controle do indivíduo que escreve, por isso, justifica-se classificar tal abordagem como não-linear.

Apesar de ter apresentado importante contribuição, especialmente, para o trabalho de ensino da escrita, o modelo de Flower & Hayes (1981) sofreu críticas, principalmente, em relação ao fato de não apresentar de maneira detalhada o funcionamento dos processos, além de considerar muito superficialmente o papel do contexto de produção, limitando a produção do texto escrito à dinâmica existente apenas entre o autor e o próprio texto produzido. Dados os posicionamentos contrários, os autores reviram seu modelo e propuseram as seguintes alterações:

Quadro 3 - Modelo Processual de Escrita (revisito) de Flower & Hayes, 1994.



Fonte: GOMES, 2013, p.30.

Observa-se que a memória ganha destaque no quadro, participando de todas as partes do desenvolvimento da tarefa de escrever. Também o monitor passa a controlar todos os três processos da escrita, ao invés de aparecer apenas ladeados a esses. Essa revisão evidencia a interação entre o cognitivo e o social, com a finalidade de se alcançar um significado construído a partir dessa interação e da maneira como o indivíduo resolve conflitos de elaboração e organização de ideias.

Entender o texto escrito como o produto de um processo constituído pela colaboração de variadas habilidades pode auxiliar os professores na sua tarefa de ensinar a produzir textos escritos, uma vez que, exercícios podem ser especificamente aplicados para cada parte da tarefa identificada, no entanto, não se deve esquecer o caráter social do texto, seja ele falado ou escrito. Como bem pontua Marchuschi (2008): “A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (p.67), sendo esta também a visão adotada no presente trabalho.

2.3. A escrita como objeto de ensino

Ensinar a escrever é tarefa complexa, porque, como visto, escrever é tarefa complexa. Os alunos, muitas vezes, mesmo convivendo diariamente com a linguagem escrita, escrevem de forma esporádica e pontual na escola e têm como destinatário de suas produções apenas o professor, com o único propósito de avaliação. Desta forma, além da pouca frequência com que se propõem a tarefa de escrever, os alunos a fazem de forma pouco motivada.

Buscar entender a escrita como objeto de estudo por meio de análise e comparações é bastante diferente de ensiná-la. Enquanto disciplina escolar, escrever foi, por muito tempo, pautado pela tradição, sendo assim, nas aulas, mantinha-se a ideia de que, para saber escrever bem, aos alunos bastava conhecer a morfologia e a sintaxe da língua. Portanto, o ensino era baseado em descrição, observação de padrões e classificação, evidenciando forte apego à nomenclatura. Como afirma Santos (1997), “a escrita passa a ser um depósito de regras gramaticais e ortográficas, repetições de modelos que tomados isoladamente não são suficientes para se chegar ao desempenho proficiente de escrita”.

O estabelecimento da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), em 1959, veio reforçar ainda mais as preocupações com o estudo e o ensino das nomenclaturas, enfatizando a abordagem de conteúdos gramaticais e da metalinguagem.

A criação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1997, consequência do crescente número de trabalhos acadêmicos influenciados pelas novas correntes da Linguística, surgidas a partir da década de 80, como a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso. Os Parâmetros, propostos pelo Ministério da Educação, apresentam indicações para educadores quanto ao ensino, objetivando a padronização da educação brasileira, fundamentados em modernas teorias e visando à formação cidadã dos alunos para a atuação ativa e consciente na sociedade.

O foco do ensino deixou, então, de ser o ensino da gramática e de suas normas e passou a ser o texto, em suas mais diversas modalidades e variantes, evitando-se o preconceito linguístico.

Todavia, tal postura não foi assumida na totalidade nas salas de aula brasileiras. As aulas de produção textual permanecem, muitas vezes, objetivando avaliar o aluno em relação a conhecimentos ortográficos, morfológicos e sintáticos. As propostas para a produção, seguindo as posturas tradicionais, buscam a elaboração de um exemplar pautado pela repetição de um modelo visto como ideal. Como consequência do entendimento histórico da escrita como lugar de formalidades e regras, o pleno desenvolvimento eficiente das habilidades de escrita dentro de contextos sociais reais é prejudicado.

Antunes (2005) destaca que “uma primeira insuficiência do ensino diz respeito ao fato de que há uma primazia quase absoluta da oralidade em sala de aula, e de uma oralidade, às vezes, quase restrita ao informal” (ANTUNES, 2005, p. 26), ficando oportunidades de escrita, quase sempre, reduzidas às poucas aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro. Ou seja, as oportunidades de escrita na escola, além de escassas, limitam-se a uma finalidade meramente escolar, as produções, feitas apenas para fins avaliativos, não têm um leitor e, conseqüentemente, um retorno. A autora conclui que “assim à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém.” (ANTUNES, 2005 p.27).

A visão da escrita como processo também implicou uma mudança fundamental nos procedimentos referentes ao ensino da escrita: o foco deixa de ser o produto final e passa a ser o próprio desenvolvimento do texto escrito.

O ensino da composição escrita sofreu uma mudança radical. O método de instrução dominante desde o final do século XIX tem sido o de “descrever e diferenciar os modos de discurso e de mostrar modelos de cada uma dessas modalidades”. Agora não basta perguntarmos “Quais são as formas da boa escrita?” A pergunta central de professores e pesquisadores é: “Que espécie de processos os redatores utilizam quando escrevem?” (VIEIRA, 2005. P.79)

A partir do entendimento da escrita como um processo, didaticamente, pode-se delimitar etapas de percurso de criação a serem isoladamente trabalhadas, como a elaboração e organização de ideias, que se desenvolvem antes mesmo da escrita do texto.

A leitura de textos de diferentes gêneros do contexto social ‘extraescolar’ também está sendo trazida para as salas de aula, funcionando como aliada ao ensino da escrita, aproximando o estudo da língua da realidade dos estudantes. De modo geral, percebe-se, atualmente, que professores buscam cada vez mais propor atividades de escrita que se aproximem de situações de uso prático dessa linguagem. Pinto (2004) afirma que “a escrita precisa ser considerada em seu sentido mais amplo e nas aulas de produção textual isso é proporcionado quando o professor sugere atividades funcionais, quando propósito e audiência são claramente definidos”, a autora defende ainda, em consonância com a postura defendida neste trabalho que

para que o aluno torne-se consciente da funcionalidade da escrita e descubra a utilidade de seus textos é necessário fazê-lo perceber que escrever é um ato que se aprende através de técnicas, e que o texto é produzido a partir de uma série de operações, portanto todos podem aprender a escrever. (PINTO, 2004)

Aos alunos a escrita precisa ser apresentada como uma forma de comunicação com inúmeras possibilidades, tanto em relação à função quanto aos objetivos, evidenciando que a competência comunicativa do escritor pode facilitar ou prejudicar os objetivos pretendidos com o texto.

A ênfase do ensino da linguagem deve ser na leitura e produção de textos orais e escritos, levando o aluno a interpretar e produzir significados. São as necessidades de uso em situações de produção e interpretação de textos que criam a necessidade do saber gramatical. (VIEIRA, 2005. p.54).

Embora seja a interação o centro da questão do ensino da língua, tanto escrita como falada, e esta aconteça mesmo antes da ida à escola, conteúdos gramaticais devem ser apresentados como auxiliares à comunicação, uma vez que produzir e entender textos escritos (e falados) exigem várias habilidades, as quais cabe à escola trabalhar e desenvolver. Os estudos das estruturas formais em língua portuguesa não devem ser tomados pelos professores e, por consequência, pelos alunos, como enclausurantes, mas libertadores, no sentido, que a tomada de consciência sobre eles possibilitam a ampliação das situações comunicativas da linguagem.

2.4. Síntese Conclusiva

Sendo o aprimoramento de uma habilidade presente na linguagem escrita o foco desta dissertação, necessária se fez uma discussão sobre essa modalidade linguística. Desde os primórdios de seu aparecimento, a escrita tem sido estudada a partir de diversas abordagens, seja em relação a sua estrutura, seja em relação ao seu uso. No entanto, a ênfase no estudo das regras da língua prevaleceu durante muito tempo no estudo, e no ensino, da escrita.

Eleger um conceito para a linguagem escrita dentre tantos elaborados por estudiosos da área é tarefa complexa, pois, mesmo com inúmeras discussões sobre a escrita, não há consenso em uma definição, já que diferentes são os aspectos que os podem ser levados em consideração para a construção de uma definição. Diante dessa dificuldade, muitos apelam para os contrastes existentes entre a fala e a escrita para buscar esclarecer o que abrange a escrita, tais quais como Labov (1972), Bernstein (1971), Ochs (1979), Chafe (1982, 1984, 1985), Biber (1986, 1995), Halliday/ Hasan (1989), que em maior ou menor grau destacam essas diferenças. É esse também o posicionamento mais aceito e difundido nas escolas.

Vários autores, ao contrário, delimitam a escrita em conceitos bem determinados, como o caso de Bloomfield (1933), Fillmore (1981) e Câmara Jr. (2007), no entanto, correm o risco de deixar de fora de seus conceitos uma ou outra característica importante relativa à escrita. Antunes (2005) e Marchuschi (2001) preferem destacar quais as características dos textos escritos, os objetivos destes textos, seus usos específicos e os motivos pelos quais a escrita é estudada na escola.

Dentro dos estudos sobre escrita, para este trabalho, destacam-se aqueles que a consideram como um processo, em que várias etapas e habilidades linguísticas se inter-relacionam guiados pelos objetivos do autor na produção de um texto. Destaca-se deste grupo o modelo proposto por Flower & Hayes (1981). Tal abordagem apresenta importante contribuição para o ensino, que pode ser orientado para cada uma das etapas, de modo que a escrita seja ensinada parte a parte de maneira consciente.

A elaboração dos PCN veio modificar a maneira como as aulas de português no Brasil abordam a escrita, propondo o ensino pautado pelo uso e visando a comunicação, mas se sabe que a valorização metalinguística e o ensino prescritivo ainda são muito presentes. Os momentos de escrita são restritos às aulas de redação e, da maneira com que ocorrem, pouco representam do contexto social dos alunos, reforçando a visão de que a linguagem escrita está restrita apenas à formalidade.

A partir do levantamento realizado, observou-se que as aulas de língua portuguesa destinadas à escrita muito evoluíram e caminham cada vez mais em consonância com as teorias, propostas a partir de estudos acadêmicos, não obstante ainda muito haja a ser revisto em relação ao ensino desta, principalmente ao que tange os temas gramaticais, hoje, tratados, muitas vezes, por um viés apenas prescritivo e descritivo.

3. DA TEORIA À PRÁTICA: A AULA DE GRAMÁTICA

A baixa eficiência da abordagem dominante dos temas gramaticais presentes nos livros didáticos, aprovados pelo MEC (Ministério da Educação) e adotados pelos professores, que se centram em práticas pedagógicas pouco significativas para os alunos, é notória pelos resultados obtidos tanto em avaliações internas quanto externas na rede pública estadual. Como exemplo deste quadro, citam-se os resultados apresentados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), que, em 2017, verificou que somente 18,57% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual encontram-se em nível adequado de proficiência em língua portuguesa, sendo este o melhor resultado desde 2012, ano da implementação da avaliação nesta série. Em contrapartida, 14,16% destes mesmos estudantes foram avaliados como muito críticos e 30,66% como críticos em relação à aprendizagem de língua portuguesa em 2017.

As aulas insistem em repetir e perpetuar certas taxonomias e regras que não mais se mostram atrativas e convincentes aos estudantes do ensino básico. Apesar das constantes discussões sobre a urgente mudança que se faz necessária no ensino, de forma geral, para que a educação passe a ter como meta, não a repetição de conteúdo, mas a formação crítica e social do aluno, o sistema educacional mantém-se preso a métodos e a conteúdos que reforçam o posicionamento tradicional da escola, pouco contextualizado socialmente.

O distanciamento dos ensinamentos de maneira geral e, especificamente, ao que concerne a este trabalho, dos assuntos gramaticais, da prática comunicativa diária dos educandos se reflete na precária habilidade destes de relacionar orações em textos escritos, principalmente de cunho argumentativo. As relações lógico-semânticas e retóricas entre as sentenças são explicitadas, muitas vezes, apenas pela justaposição de orações, deixando, ao leitor, um custo cognitivo maior na tarefa de interpretar tais relações por meio de inferências. Em outras palavras, os educandos parecem apenas transpor textos orais para a modalidade escrita, sem apresentar o planejamento e a reflexão permitidos e esperados na modalidade escrita.

Acredita-se que as aulas de gramática como hoje acontecem nas realidades escolares são responsáveis, pelo menos, em parte, por este problema, mas devem ser também a solução para tal, a partir da mudança de abordagem sobre o ensino. O alto grau de abstração e de distanciamento prático da abordagem tradicional dificulta a assimilação das relações presentes entre orações como mecanismos de organização e clareza que podem e devem ser

utilizados na prática escrita. Refletir sobre os usos da língua e sair do automatismo classificatório devem ser tarefas basilares nas aulas de língua portuguesa.

Discutir-se-á, neste capítulo, quais são as orientações dos documentos norteadores da educação brasileira, para as aulas de língua portuguesa e, principalmente, de gramática, bem como, a abordagem defendida por autores consagrados como estudiosos da nossa língua. Aborda-se, ainda, como os livros didáticos tratam o período composto e a relação entre as orações.

3.1. Orientações oficiais para o ensino de gramática.

A disciplina de língua portuguesa perpassa todas as outras disciplinas ministradas nas escolas nacionais, sendo, por isso, de fundamental relevância para qualquer sistema de ensino brasileiro. Além disso, ela é instrumento para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que têm cada vez mais possibilitado a integração entre as várias áreas do conhecimento. Pensar o ensino de gramática como outrora se fazia é caminhar na direção inversa do progresso educacional, apesar de tal posicionamento ainda ser muito presente nas escolas nos dias atuais.

No entanto, para propor alguma modificação no que se verifica hoje no ensino de qualquer disciplina e, particularmente, no que se refere a este trabalho, no ensino de gramática, tem-se que primeiro partir da análise da organização proposta por leis e documentos que regem a educação nacional.

A lei maior da educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/96), estabelece que o pleno desenvolvimento social e a preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho são direitos fundamentais dos educandos e dever da escola. Esse documento ressalta também a importância da aceitação do pluralismo de ideias e a valorização da experiência extraescolar. Entretanto, o trabalho focado nas classificações de estruturas engessadas da língua, comuns nas práticas escolares atuais no tocante ao ensino gramatical, não aponta para esse objetivo.

Outros documentos caros à educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantados em 1996, surgem como ferramenta norteadora do trabalho pedagógico. Na análise de CUNHA, OLIVEIRA, MARTELOTTA (2015), estes documentos trazem uma

“proposta de ensino numa vertente que podemos chamar de funcionalista, na qual o aluno trabalha as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos

de maior evidência, vinculados a seu ambiente histórico-social. Essa prática sintetiza-se na atividade de *Análise e reflexão sobre a língua*, através da qual se aprimora a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em contextos de comunicação oral ou escrita.” (CUNHA, OLIVEIRA, MARTELOTTA, 2015, p.81 e 82)

Os PCN abordam de forma objetiva a questão do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa e refletem como tal disciplina deve ser trabalhada, dado seu caráter orientador.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 2006, p27)

Ou seja, o foco pedagógico deveria recair sobre a competência discursiva, em que o aluno seja levado não a decorar taxonomias sobre a língua que ele, em maior ou menor grau, já domina, mas desenvolver habilidades que lhe permitam um trabalho mais consciente com a linguagem, de adaptação às suas necessidades e objetivos. É justamente apoiadas em tal ideia que se constituem as atividades propostas neste trabalho, visando, a partir de atividades e aulas que influenciem a reflexão ao desenvolvimento de habilidades de escrita relacionadas ao uso de mecanismos de articulação de ideias no interior de textos escritos.

Continuam os PCN em relação ao ensino de gramática que

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano não uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação de exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. (PCN, 2006, p28).

Tal postulação vai exatamente de encontro ao que ainda se verifica em muitas salas de aula durante as aulas de gramática, que aparecem como uma secção isolada das aulas de língua portuguesa, como se uma não constituísse a outra e vice-versa. O ensino e as avaliações buscam verificar se os alunos dominam a nomenclatura e se reconhecem isoladas estruturas constitutivas de textos, muitas vezes, apresentadas fora de seu contexto.

Observamos, portanto, que a teoria de nossa legislação condiz com o que os modernos teóricos da educação têm discutido nas últimas décadas sobre a significação que o ensino tem de apresentar para a vida prática do aluno. Mas, por outro lado, como será apresentado mais a frente, o livro de gramática disponibilizado à escola e, por consequência,

as aulas ministradas embasadas nesses materiais continuam por apresentar a língua de forma artificial, objetificada e alheia às necessidades concretas da vida em sociedade.

3.2. Gramáticas tradicionais e descritivas da língua portuguesa: o tratamento das orações.

O presente trabalho tem como tema as relações semânticas construídas ao longo do texto escrito e explicitadas, principalmente, pelas conjunções e orações inter-relacionadas dentro da elaboração e organização de ideias pelos alunos. Para as aulas de gramática, os conteúdos gramaticais relacionados à articulação das ideias presentes dentro de uma estrutura textual maior, encontra-se na chamada “sintaxe do período composto”, em que as orações, segundo a gramática tradicional, distinguem-se em orações coordenadas e subordinadas. Tal dicotomia, no entanto, não dá conta de todas as situações existentes em contextos reais de produção, além de os gramáticos não apresentarem unidade em termos de conceituação, o que causa o distanciamento das atividades de leitura e produção de textos em relação aos conteúdos de gramática.

Importantes nomes da gramática tradicional divergem em certos pontos de suas abordagens. Cegalla (1981), Bechara (2009) e Rocha Lima (2010), por exemplo, se valem de critérios apenas sintáticos para distinguir os dois grupos de oração, coordenadas e subordinadas, ao passo que Cunha (1985) utiliza tanto critérios sintáticos como semânticos nesta distinção.

A maioria das gramáticas tradicionais, como as que aqui serão abordadas, sistematizam o tratamento dado à língua de acordo com o seguinte percurso: iniciam-se tratando da fonologia, passam à morfologia para, então, chegarem à sintaxe, parte que interessa ao presente trabalho.

A primeira distinção feita em relação às orações refere-se à quantidade de orações dentro de um mesmo período. Se o enunciado é constituído apenas por uma oração, dá-se a ela o nome de oração absoluta, que compõe o período simples. No entanto, se duas ou mais orações se relacionam dentro do mesmo período, tem-se um período denominado composto, e às orações cabe a classificação, de acordo com a relação estabelecidas entre elas, como coordenadas, em que se estabelece relação de equivalência sintática, ou como subordinadas, em que se verifica dependência sintática. Neste último caso, distingue-se, ainda, a oração principal e a subordinada, que, de acordo com conceitos encontrados em diversas gramáticas escolares, exerce função sintática dentro da oração principal. À análise da oração subordinada interessa observar a função sintática exercida por cada uma dessas orações dentro do período.

Rocha Lima (2010) afirma que, de acordo com o modo como as orações se relacionam no período, esse apresenta duas estruturas típicas: coordenação (“*comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes*” (grifo do autor) (p. 321)) e subordinação (em que “*há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal.*” (grifo do autor)(p. 323)).

Rocha Lima discrimina ainda dois critérios que, conjugados, servem à classificação das orações subordinadas:

- quanto à *função* que desempenham na oração principal (substantivas, adjetivas, adverbiais);
- quanto à *forma* e ao modo como se articulam com a oração principal (desenvolvidas, reduzidas, justapostas).

Destaca-se que *função* aqui descrita pelo autor não equivale à função tratada pelos funcionalistas a ser vista mais adiante.

Apesar de utilizar critérios meramente gramaticais para classificação dos períodos compostos, o autor, ao fim do capítulo, apresenta ainda o conceito de “*constelação sintática*” em que admite a construção nesses períodos de um bloco “*sintático-semântico de tal ordem uno e coeso, que não pode ter separadas as partes que o integram.*” (p.357). Ou seja, apesar de considerar a importância das relações semânticas para a construção dos enunciados, o autor preocupa-se em segmentações e classificações sintáticas apenas para os períodos apresentados, construídos artificialmente com esse propósito.

Cegalla (1981) apresenta a coordenação e a subordinação como processos sintáticos que podem ser utilizados para a formação do período composto. No caso da coordenação, as orações se sucedem igualmente, sem que umas dependam sintaticamente das outras e na subordinação, ao contrário, há orações que dependem sintaticamente de outras, ou seja, que são termos (sujeito, objeto, complemento, etc) de outras. O autor chama a atenção para o fato de que as orações coordenadas apesar de apresentarem autonomia quanto à estrutura, são interdependentes, inter-relacionadas em relação ao sentido.

Aparece ainda em Cegalla (1981) ainda uma outra classificação de oração: as *orações interferentes*, que, segundo ele, são aquelas que se acrescentam à margem da frase, como esclarecimento, observação, ressalva e outros, interferindo na sequência lógica da frase, mas sendo estranhas à estrutura do período. São exemplos de orações interferentes as construções destacadas em “*Desta vez, disse ele, vais a Europa*”.

Seguindo posicionamento similar, Cunha (1985) define orações coordenadas como autônomas, independentes, isto é, cada uma tem sentido próprio e não funciona como termos de outra oração, nem a eles se referem, podendo apenas enriquecer com seu sentido a totalidade da outra. “As orações sem autonomia gramatical, isto é, as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração chamam-se subordinadas.” (p. 579).

Interessante observar o posicionamento do autor quanto ao caso de orações subordinadas que se relacionam com termos de outra oração também subordinada, como em “Paulo queria mudar-se para Salvador *onde arrumaria novo emprego*”, em que a oração destacada relaciona-se com um termo de outra oração subordinada. O gramático discorda dos estudiosos que consideram que a segunda oração, “mudar-se para Salvador”, receberia duas classificações: subordinada em relação à primeira e principal em relação à última, pois “tal classificação tem o inconveniente de se basear em dois critérios; ou melhor, de fazer predominar o critério semântico sobre o sintático” (CUNHA, 1985), ficando, então, a denominação de principal restrita à primeira. A valorização do caráter sintático em detrimento do semântico na avaliação feita pelo autor é clara em chamar de inconveniente o fato de este se sobrepor sobre aquele.

Para Bechara (2009), complexa é a oração que, “independente do ponto de vista sintático, sozinha, considerada como unidade material, constitui um texto, se este nela se resumir”. O autor explica a relação das orações complexas pelo fenômeno de estruturação das camadas gramaticais, um grupo de enunciados de mesma camada gramatical representam uma das propriedades de estruturação das camadas gramaticais conhecida por *parataxe* ou *coordenação*. A organização em camadas gramaticais conhecida por *hipotaxe* ou *subordinação* verifica-se quando o complexo unitário correspondente a uma função sintática exercida por substantivo, adjetivo ou advérbio dentro de outra oração, justificando sua classificação. Ou seja, oração subordinada transporta-se do nível sintático de independência para exercer uma função complementar da relação predicativa da oração a que pertence o núcleo verbal, no entanto,

a presença de um núcleo verbal leva a tradição a ver aí também uma unidade de caráter oracional, ao lado da unidade oracional a que se prende, embora, isoladamente, nenhuma das duas satisfaça as demais condições que caracterizam uma oração, além da presença do verbo. (BECHARA, 2009. p. 381).

Apesar da discussão levantada, Bechara afirma que em seu texto, assim como fazem as gramáticas tradicionais, classificará as subordinadas como construtos oracionais isoladamente.

Constata-se a relevância dada à classificação isolada das orações constituintes de períodos compostos nas gramáticas ditas tradicionais e sua pouca preocupação com o uso em situações reais da língua. Mesmo quando Bechara propõe uma abordagem diferente para o entendimento das orações subordinadas, esse se prende à tradição para proceder a seu trabalho. Nota-se, portanto, a força da tradição gramatical presente nos livros citados e seu “engessamento” em torno dos conteúdos no estudo da língua portuguesa.

Outra vertente que aparece como importante influência para a análise das relações entre orações é a da gramática descritiva, que segundo Castilho (2012), se orienta pelos seguintes postulados:

1. A língua enquanto substância é um conjunto ordenado de itens (ou classes linguísticas) que estabelecem entre si relações linguísticas e desempenham funções linguísticas identificáveis pelos contrastes entre eles.
2. A língua enquanto forma, estrutura ou padrão é um conjunto de unidades (ou pontos idealizados nesse padrão) que se distribuem em níveis hierárquicos, identificados pelas oposições entre eles.
3. A realização dessas unidades no enunciado está sujeita à variação de uso, que deve ser examinada em suas correlações com fatores linguísticos e extralinguísticos. (CASTILHO, 2012, p.45)

Em relação ao estudo das orações, Perini (1999) define oração complexa como aquela que contém dentro de seus limites pelo menos uma outra oração, ou seja, quando um ou mais de seus termos têm a estrutura interna típica de uma oração. O estudioso atribui esse fenômeno a um traço próprio de todas as línguas: a *recursividade*, propriedade que permite que os falantes produzam um número potencialmente ilimitado de sentenças, ao encaixar estruturas dentro de estruturas da mesma classe.

Para Perini, não existe coordenação sem subordinação, pois, segundo sugestão de Huddleston (1984), aceita por ele, uma função especial é adotada para exprimir a relação entre elementos coordenados (sejam ou não orações) e o termo que os engloba, chamado de *membro de coordenação*. Assim, cada uma das orações, mesmo que coordenadas, são subordinadas a uma terceira oração (igual à soma das duas outras e, em geral, uma conjunção), a qual exerce a função de *membro de coordenação* de suas orações constituintes. O autor exemplifica este posicionamento com a análise da seguinte estrutura: “Titia fez a salada e mamãe fritou os pasteis”, em que se considera que as orações “Titia fez a salada” e

“Mamãe fritou os pasteis” são coordenadas entre si, mas são subordinadas à “Titia fez a salada e mamãe fritou os pasteis”, por terem nesta a função de membro de coordenação.

Em relação à definição de subordinação proposta pela Gramática Tradicional, de que essa seria uma oração que exerce função dentro de uma outra oração, Perini levanta ainda interessante discussão: se oração subordinada faz parte da oração principal, como, nas análises sintáticas tradicionais das aulas de língua portuguesa, ela é dividida de sua principal, que se torna, não uma oração, mas um pedaço de oração, amputada de algum de seus elementos constituintes? A solução sugerida é que seja considerada oração principal toda a sentença não apenas a diferença entre a principal (nos termos da Gramática Tradicional) e a subordinada, ou seja, em um enunciado como “Titia disse que nós desarrumamos a casa”, para o autor, a oração principal é todo o enunciado e a oração subordinada, é “nós desarrumamos a casa”, diferentemente das análises tradicionais que englobam o “que” na oração subordinada, isso porque, dessa forma, a sequência destacada tem a estrutura interna de uma oração, atribuindo ao “que” a função de estabelecer a recursividade entre as orações.

Dessa forma, aliar-se a teoria à prática desenvolvida em sala de aula, fazendo com que, de fato, faça sentido afirmar que a oração subordinada exerce função dentro da principal, no entanto, sem ser ela própria o termo da principal, mas parte de um termo da outra oração.

As preocupações levantadas pelo autor se aproximam das questões levantadas por este trabalho, uma vez, que refletem sobre a aplicabilidade do que diz a teoria encontrada na Gramática Tradicional e nos livros didáticos à prática de análise de estruturas complexas nas escolas.

3.3. A abordagem das orações nos livros didáticos.

O livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada pelo professor como norteador de seu plano de ensino anual e o principal material de consulta do aluno, portanto, seu papel nas aulas é de suma importância, pois é o mecanismo comum entre professores e alunos.

É comum as aulas de gramática propostas por esses livros serem construídas com base na utilização de exemplos criados especificamente com fins didáticos ou baseados em excertos de textos literários que, muitas vezes, não refletem situações concretas da vida social. No tocante ao ensino das orações, soma-se a esse fator, o excessivo valor dado à análise metalinguística das orações presente nesses materiais. Exercícios classificatórios repetitivos e

descontextualizados são comuns em gramáticas e livros didáticos escolares, mesmo as mais modernas, que se apresentam como inovadoras ao utilizar textos de vários gêneros discursivos, mas que acabam sendo subaproveitados devido à relevância dada à taxonomia das orações.

O livro *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, para o 9º ano do ensino fundamental, será utilizado como exemplar para a análise de como o livro didático aborda o ensino das orações na série final do ensino fundamental. O título, último volume de uma coleção de quatro, foi aprovado para adoção em escolas públicas pelo MEC para a utilização no ano de 2017. A escolha do material justifica-se pela ampla aceitação desse nas escolas de Fortaleza, apesar das crescentes críticas feitas à falta de inovação da obra, e pelo fato de ser este o material utilizado na turma em que foram aplicadas as atividades propostas e relatadas na presente dissertação.

Dividido em quatro unidades, coincidindo com as etapas do ano letivo, o livro traz, ao final, no exemplar do professor, diretrizes para a utilização, bem justificando determinados aspectos abordados, tais como a utilização de diversificados gêneros textuais, os descritores da Prova Brasil que são explorados na coleção, sugestões de como e o que avaliar nas produções de texto etc. Tal descrição demonstra que os professores estão diante de um perfeito exemplo de como se trabalhar português na escola, que alunos e professores estão “em boas mãos” no quesito trabalho com a língua em consonância com o que dizem os documentos educacionais vistos anteriormente.

A atenção aqui recairá sobre os segmentos do livro destinados às aulas de gramática, mais especificamente sobre os períodos compostos, que aparecem em seções intituladas “A língua em foco”. Nesse exemplar, o primeiro assunto tratado dentro da seção supracitada é “As orações subordinadas substantivas”, seguido de “O pronome relativo”, “As orações subordinadas adjetivas”, “As orações subordinadas adverbiais” e “O período composto por coordenação”, marcando o caráter segmental da obra, que condiz com a divisão apresentada na maioria das gramáticas tradicionais. Algumas páginas do livro analisado serão reproduzidas com o objetivo de demonstrar como a obra apresenta as orações subordinadas e coordenadas e como as atividades contribuem para a apreensão dos conceitos apresentados.

Todas as seções iniciam-se pelo subtítulo: “Construindo o conceito”, em que um texto (de um dos variados gêneros textuais) é utilizado para auxiliar os estudantes a ‘construir o conceito’ sobre as orações tratadas. Sobre o texto, são propostas questões, das quais algumas fazem perguntas de interpretações do texto lido e algumas questionam sobre a estrutura utilizada em enunciados presentes nos textos. Quantitativamente a ênfase claramente

recai sobre a estrutura em detrimento do significado ou usabilidade. Apresenta-se a seguir, a título de exemplificação, as páginas destinadas a essa secção no tocante às orações subordinadas substantivas.

Ilustração 1 – Livro didático, secção “Construindo o conceito” sobre Orações Subordinadas Substantivas.

A língua em foco

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o cartum ao lado, de Caco Galhardo.

1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Júlio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

- a) Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.
- b) O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”? Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal; logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.
- c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?

O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, deixando comida em todo lugar).



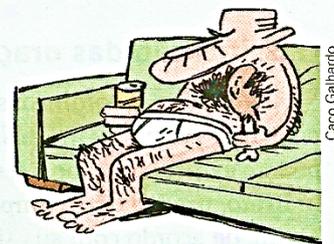
(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)

2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

“Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais...”

- a) Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?
Há dois verbos: *revelar* e *acasalar*. Portanto, há duas orações.
 - b) Trata-se de um período simples ou de um período composto? Período composto.
3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: “Estudo revela algo”.

- a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
verbo transitivo direto
- b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
objeto direto
- c) Portanto, no período “Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais”, qual é a função sintática da oração “que humanos acasalaram com neandertais”? objeto direto



Fonte: CEREJA e COCHAR, 2017, p.18 e 19.

No subtópico seguinte, “Conceituando”, a conceituação do tema tratado é seguida da exemplificação, por meio de frases soltas, de cada uma das subclassificações das orações tratadas. Destaca-se que as observações feitas dentro dos quadros em destaque enfatizam a

aprendizagem da forma como modo de identificação das orações subordinadas substantivas. É o caso, por exemplo, da ênfase em relação às conjunções *que* e *se*. No entanto, sabe-se que essas formas aparecem em diferentes situações e exercendo diferentes funções, que depois serão apresentadas. Ater-se à forma linguística pode causar confusão para os alunos, que, comumente, buscam por padronização das regras na língua padrão ensinada na escola.

Ilustração 2 - Livro didático, secção “Conceituando” sobre Orações Subordinadas Substantivas.

CONCEITUANDO

No cartum, o enunciado correspondente à notícia dada na televisão é um período composto por subordinação e formado por duas orações.

Compare-o com um período simples equivalente:

VTD OD
Estudo revela algo.

VTD	OD
Estudo revela,	que humanos acasalaram com neandertais.
or. principal	or. subord. substantiva objetiva direta

Nessa comparação, você deve ter notado que:

- nos dois períodos, a forma verbal **revela** é transitiva direta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto direto;
- no período simples, o objeto direto de **revela** é o termo **algo**;
- no período composto, o objeto direto de **revela** é uma oração inteira – **que os humanos acasalaram com neandertais** –, que equivale a um substantivo e, por isso, é classificada como **oração substantiva objetiva direta**.

Assim, concluímos:

Oração subordinada substantiva é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto.

Atenção

As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo.

Veja ao lado.

Nem imagino

se
quem
por que
como
quando
onde

comprou outro carro.

Emprego das conjunções integrantes

Quando o verbo da oração subordinada exprime certeza, emprega-se a conjunção integrante **que**; quando exprime possibilidade ou incerteza, emprega-se a conjunção integrante **se**. Veja, como exemplo, os versos ao lado, do poema “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade.

Eu não vi o mar
Não sei **se** o mar é bonito.
Não sei **se** ele é bravo.
O mar não me importa.

Classificação das orações substantivas

As orações subordinadas substantivas podem desempenhar no período as mesmas funções que os substantivos podem exercer nas orações: **sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto**. Assim, de acordo com sua função, recebem as seguintes denominações: **subjativa, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, completiva nominal e apositiva**.

Observação

Há certos verbos (sempre na 3ª pessoa do singular) e certas expressões que quase sempre têm por sujeito uma oração subordinada substantiva: **acontecer, constatar, cumprir, ocorrer, parecer** e outros; **sabe-se, ficou provado, é bom, é claro, é certo**, etc.

Fonte: CEREJA e COCHAR, 2017, p.19 e 20.

Ilustração 3 - Livro didático, secção “Conceituando” sobre Orações Subordinadas Substantivas (continuação).

Subjetiva

Exerce a função de **sujeito** da oração de que depende ou em que se insere. Observe um exemplo neste verso do poeta Mário Quintana:

VL PS
É preciso, que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas,
 or. principal or. subord. substantiva subjetiva

Objetiva direta

Exerce a função de **objeto direto** do verbo da oração principal. Veja um exemplo neste verso de Vinícius de Moraes:

VTD
Eu sei, que vou te amar
 or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Geralmente é introduzida pelas conjunções integrantes **que** ou **se**. Há, porém, situações em que se inicia por pronomes indefinidos ou advérbios, como na frase: “Alguém pode me dizer **quem** participará do campeonato do colégio?”.

Objetiva indireta

Exerce a função de **objeto indireto** do verbo da oração principal:

VTI
Lembrei-me, de que hoje sairemos juntas,
 or. principal or. subord. substantiva objetiva indireta

Atenção

Para reconhecer se uma oração é ou não substantiva, podemos utilizar um artifício que quase sempre dá certo. Quando a oração é realmente substantiva, é possível substituí-la por um substantivo ou por um pronome substantivo como **isto**, **isso**, **aquilo**. Veja:

É óbvio que eu estudei para o exame,
 or. subord. substantiva subjetiva

→ É óbvio isso, → Isso é óbvio.
 sujeito sujeito

Não sabia que você morava tão longe,
 or. subord. substantiva objetiva direta

Não sabia isso,
 OD

Predicativa

Exerce a função de **predicativo** de um termo que é sujeito da oração principal:

sujeito VL
O problema é, que eu não sei inglês,
 or. principal or. subord. substantiva predicativa

Completiva nominal

Exerce a função de **complemento nominal** de um substantivo ou adjetivo da oração principal:

sujeito VTD OD
Ele tem certeza, de que vai se sair bem na prova,
 or. principal or. subord. substantiva completiva nominal

Apositiva

Exerce a função de **aposto** de um nome da oração principal:

sujeito VTD OD
Ele disse a verdade, (que) não se interessava pelo cargo,
 or. principal or. subord. substantiva apositiva

Frequentemente é precedida por dois-pontos e, às vezes, pode vir entre vírgulas.

Para concluir a secção, no capítulo sobre as orações subordinadas substantivas, exercícios do modelo a seguir são propostos, em que a atividade proposta 1 pauta-se pela repetição de exercícios descontextualizados e pouco significantes para o aluno, em favor da atenção às questões estruturais e classificatórias. Na questão 2, esquece-se o valor do texto em relação à construção do significado ou ao contexto e função social e atenção às questões estruturais e classificatórias.

Ilustração 4 – Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Substantivas.

1. Em seu caderno, complete os enunciados a seguir com orações subordinadas substantivas. Veja o exemplo:

O problema é .

O problema é **que hoje eu não almoço em casa.**

a) Nunca duvidei .

b) É inútil .

c) Percebi logo .

d) Tive a sensação .

e) Não se sabe ainda .

f) Ele sabe uma coisa: . *Respostas pessoais.*

2. Leia estes versos, de Ferreira Gullar:

— sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

(“Dois e dois são quatro”. *Melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Global, 2004. p. 83.)



Observe os dois primeiros versos.

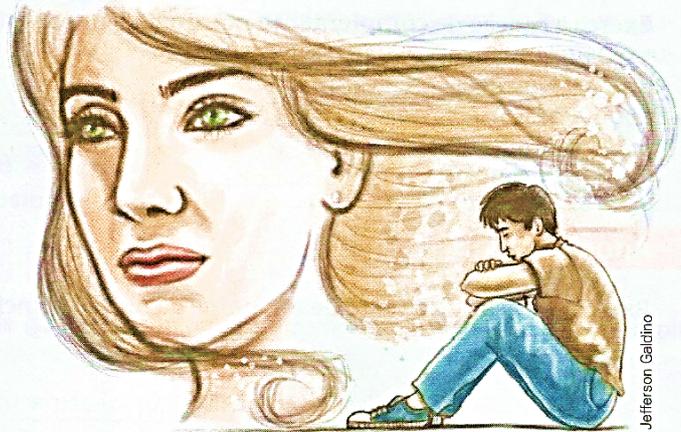
- a) Quantos períodos há neles? *Um período composto em cada verso.*
- b) Divida os períodos em orações. *sei / que dois e dois são quatro
sei / que a vida vale a pena*
- c) Nos dois períodos aparece o verbo **saber**. Qual é a predicação desse verbo? *transitivo direto*
- d) Qual é a função sintática das orações “que dois e dois são quatro” e “que a vida vale a pena”?
A função de objeto direto.
- e) Portanto, qual é a classificação dessas orações? *subordinadas substantivas objetivas diretas*

Leia, a seguir, a letra de uma canção de Vinícius de Moraes e depois responda às questões de 3 a 5.

Ilustração 5 – Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Substantivas.

Chega de saudade

Vai, minha tristeza
 E diz a ela
 Que sem ela não pode ser
 Diz-lhe numa prece
 Que ela regresse
 Porque eu não posso mais sofrer
 Chega de saudade
 A realidade é que sem ela
 Não há paz, não há beleza
 É só tristeza e a melancolia
 Que não sai de mim, não sai de mim
 Não sai.
 [...]



Jefferson Galdino

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. p. 387.)

3. O eu lírico que se expressa nos versos acima sofre por amor.
 - a) Quem é o seu interlocutor? *A tristeza.*
 - b) Qual é a causa de seu sofrimento? *A ausência da mulher amada.*
4. Classifique sintaticamente estas orações do texto:
 - a) “Que sem ela não pode ser” *oração subordinada substantiva objetiva direta*
 - b) “que sem ela / não há paz” *oração subordinada substantiva predicativa*
5. Identifique no poema uma oração que, sintaticamente, tem a mesma função que a oração “Que sem ela não pode ser”. *Que ela regresse*



Fonte: CEREJA e COCHAR, 2017, p. 22.

Posicionamento igual continua a ser verificado em todos os demais capítulos referentes ao estudo das orações. As orações subordinadas adjetivas, o segundo grupo apresentado, por exemplo, é trabalhado pelo livro a partir de questões como a que se segue:

se concentrar na metalinguagem e sim no uso, mas os exercícios, tais como são apresentados, deixam de promover uma reflexão e discussão sobre o uso das estruturas linguísticas. Assim como o exercício apresentado quanto às orações subordinadas adverbiais, reproduzido abaixo:

Ilustração 7 – Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Adverbiais.

EXERCÍCIOS

Professor: As respostas são pessoais; contudo apresentamos algumas sugestões, tendo em vista a expectativa de resposta em cada caso.

1. Transforme em orações adverbiais os adjuntos adverbiais destacados nos enunciados:

- Por respeito a você**, achei melhor não comentar nada. *Porque respeito você...*
- Esta tarde, comprei uns ingredientes especiais **para o jantar**. *... para fazer o jantar.*
- Pela manhã**, os pássaros invadiram nosso quintal atrás de ninhos. *É primavera! Quando amanheceu...*
- Sairemos, **apesar do frio**. *... apesar de estar frio.*

2. Leia este anúncio:

Quando sua mãe casou ela ganhou flores.

Quando você nasceu ela também ganhou flores.

Neste Dia das Mães (11/05), diga com Flores Online.

www.floresonline.com.br

flores online

Flores Online

(Folha de S. Paulo, 9/5/2008.)

Entre as frases do anúncio, duas são constituídas por períodos compostos, e em cada um deles há uma oração subordinada adverbial. Qual é o valor semântico (tempo, finalidade, comparação ou condição) das orações “Quando sua mãe casou” e “Quando você nasceu”? tempo

3. Nos versos de cada item a seguir, há pelo menos uma oração subordinada adverbial. Identifique-a e indique o sentido que ela expressa em relação ao fato mencionado na oração principal.

- Não desças os degraus do sonho
Para não despertar os monstros *para não despertar os monstros – finalidade*
(Mário Quintana)
- Meu povo e meu poema crescem juntos
como cresce no fruto *como cresce no fruto a árvore nova – comparação*
a árvore nova
(Ferreira Gullar)
- As paixões são como o vento inflando
as velas dos barcos. *como o vento inflando as velas dos barcos – comparação*
Podem até fazê-los naufragarem,
Mas se não fosse ele, *se não fosse ele — condição*
Não haveria passeios, aventuras e descobertas
(Voltaire)



Mais uma vez, reforça-se a falta de congruência entre teoria e prática. A despeito de toda a discussão e evidente necessidade de mudança no sistema educacional, os velhos comportamentos arraigados na memória dos professores continuam a se perpetuar, aqueles que comungam com a ideia de que “aprender” uma língua é apreender suas regras e aqueles que não se saem bem nessa tarefa são considerados menos produtivos ou cognitivamente inferiores.

Sobre o ensino da gramática e a abordagem refletida nos livros didáticos por meio das exposições de conteúdo e de atividades, NEVES (2015) reforça a crítica aqui construída, ao identificar que o “deôntico”, ou seja, o dever ser, é depreendido nos exemplos, retirados de textos considerados de boa linguagem, além de a intensificação na taxonomia aparecer como paradigma, tanto como esquema e como parâmetro, uma vez que é descritiva e modelar.

Exercícios de memorização e repetição são ainda muito comuns nos livros didáticos de língua portuguesa, mesmo naqueles considerados modernos e revisitados por novas abordagens da linguagem. Tais atividades têm por objetivos apenas sua solução, são escassas em si mesmas, pois não pretendem a transposição do ensinamento apresentado para outras situações de uso. Ou seja, o ensino não tem significado, uma vez que não apresenta utilidade fora da escola e dos manuais de gramática.

Sobre isso, Vieira (2005) confirma o que se afirma até aqui, no excerto abaixo:

Quando livros ou programas existentes não fazem sentido é necessário modificá-los e propor atividades significativas. É preciso dinamizar a escola, para que ela acompanhe o ritmo do conhecimento em cada área e possa servir, de fato, à formação de cidadãos capazes de participarem plenamente da vida social, usufruindo os bens culturais existentes. (VIEIRA, 2005).

Ver-se-á, no próximo capítulo, a abordagem funcionalista referente à questão do estudo das orações como uma alternativa ao posicionamento visto no livro didático, como meio para um ensino produtivo e significativo.

3.4. Síntese conclusiva

Partindo-se da hipótese primária de que o ensino de língua portuguesa no Brasil não atende totalmente às necessidades comunicativas dos estudantes, no tocante à linguagem escrita, e pretendendo fazer crítica ao atual modelo vigente, é necessário conhecer quais as normas e leis que regem a educação nacional, sobre quais bases as aulas são construídas e como os livros didáticos apresentam os conteúdos aos alunos.

Primeiramente, os PCN (2006) apontam para o ensino de forma contextualizada, e assim também deve ser, segundo os documentos, a abordagem dos temas gramaticais, de forma pautada pelo uso, vinculada às práticas de linguagem, caracterizando um viés funcionalista. No entanto, a tradição gramatical, que se centra principalmente na prescrição ainda é forte influenciadora na formação dos professores e, conseqüentemente, nas aulas de português, resultando em aulas centradas em classificações.

Os livros didáticos, embora tenham admitido a importância do estudo de variados gêneros textuais, os utilizam, muitas vezes, apenas como pretexto para a proposição de análises estruturais e ortográficas. De acordo com Antunes (2005), dos livros didáticos e planejamentos de aula, continuam sendo excluídos além do estudo das regularidades textuais, o estudo das regras de como as interações orais e escritas se produzem e são interpretadas, para que servem e o que as pessoas fazem com elas no cotidiano de suas relações sociais.

É a partir da constatação acima que se desenvolveram as atividades aplicadas na etapa de intervenção, com o objetivo de propor uma abordagem diferente para o ensino de temas gramaticais, como os períodos compostos, de forma a refletirem melhorias nas interações dos alunos por meio da escrita.

4. LINGUÍSTICA FUNCIONALISTA E O ENSINO DAS ORAÇÕES

Até este momento, o presente trabalho preocupou-se em analisar como as aulas de redação e de gramática têm se realizado no contexto escolar brasileiro, buscando explicar quais as teorias e a legislação embasadoras das posturas adotadas por professores em suas aulas.

Neste capítulo, a atenção recai sobre o que se propõe como alternativa ao modo de ensino visto até então, qual seja: o ensino fundamentado em preceitos de orientação funcionalista. A princípio, faz-se uma explanação sobre quais pressupostos defendidos pelas correntes ditas funcionalistas são utilizados como alicerces ao trabalho realizado e, posteriormente, aprecia-se como os estudiosos dessa vertente abordam o tema da articulação de orações, cerne da discussão aqui posta.

4.1. Pressupostos funcionalistas para o ensino de gramática

Muito se tem discutido sobre a insuficiência do tratamento dado pelos livros didáticos e pelas gramáticas tradicionais às aulas de gramática, visto que “a escola, em todos os seus níveis, descuida de assentar o tratamento da gramática na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, ignorando as relações naturais entre as diversas modalidades de desempenho linguístico” (NEVES, 2003, p.115). Contudo, relevante faz-se também pensar numa alternativa ao que se tem feito até o momento.

Como dito anteriormente, neste trabalho, uma abordagem funcionalista parece ser promissora neste sentido, pois, apesar de várias serem as correntes que se identificam como funcionalistas, é consenso a ideia de considerar-se o uso das expressões linguísticas na interação verbal (NEVES, 2004, p. 16), o que converge com as ideias aqui defendidas.

O ensino de gramática por um viés funcional considera a capacidade dos indivíduos de não apenas codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de maneira interacionalmente satisfatória. (NEVES, 2003, p.15). A preocupação com a metalinguagem não faz parte dos interesses dentro da perspectiva adotada, mas antes, buscar incitar os educandos a tomarem consciência sobre o seu próprio fazer linguístico, por meio da comunicação por textos escritos. A concepção de língua como um instrumento de comunicação e não como objeto autônomo de análise, mas como uma

estrutura maleável, sensível às diversas situações comunicativas, que influenciam a sua estrutura gramatical (MARTELOTTA, M. E. & AREAS, K. A. 2003), defendida por uma postura funcionalista, não é disseminada na escola, apesar das profundas discussões que hoje se tem feito e das orientações dos PCN, que indicam uma visão contextualizada das práticas comunicativas.

Neves (2003) discute a questão das nomenclaturas ‘função’ e ‘funcional’ dentro do debate levantado. Segundo a autora, o termo *funcional* constrói-se centrado “em referência ao papel que a língua desempenha para os homens, na comunicação de sua experiência uns aos outros” (MARTINET, 1994, p.13) e a noção de função, para HALLIDAY, refere-se ao “papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados” (HALLIDAY, 1973 p.104). Observa-se, então, o caráter contextual e aplicado às práticas cotidianas com que são analisadas as construções dos textos orais e escritos, o que deve ser considerado na prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa.

Ainda, de acordo com a autora, são lições básicas de uma gramática de direção funcional as seguintes convicções:

- A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987).
- A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como sistema autônomo (Givón, 1995).
- Existe uma relação não-arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992).
- O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994). (NEVES, 2011, p.16).

Constatamos, pois, a consonância entre as ideias defendidas na presente dissertação e aquelas postas pelo funcionalismo linguístico no que tange ao trabalho com a língua. É fundamental entender que não se deve objetificar a língua como algo externo ao meio e que as taxionomias impostas pelos manuais adotados pela escola não auxiliam no entendimento por parte dos alunos de que aquilo que se estuda em sala de aula faz parte da vida cotidiana, das relações sociais e da construção de sua identidade dentro dessas relações.

NOGUEIRA (2014) reitera, com base no que expõem os PCN, que o ensino da língua deva recair sobre o uso e a função dos textos, pontos em comum com a abordagem funcionalista de descrição e análise da língua, quais sejam:

- a) consideração do uso concreto da língua em textos orais e escritos;
- b) reflexão sobre a multifuncionalidade do sistema linguístico;

- c) análise da expressão linguística tendo em vista as funções que ela cumpre em cada contexto de interação;
- d) consideração integrada dos aspectos formais e funcionais;
- e) análise da estrutura da sentença a partir de parâmetros cognitivos, discursivos e sociais do fluxo de informação;
- f) concepção de sistema linguístico como a codificação de escolhas que produzem significados;
- g) análise linguística para revelar por que o texto significa o que significa e avaliar se um texto atinge efetivamente, ou não os seus propósitos (HALLIDAY, 1985);
- h) reflexão sobre os processos de predicação, referenciação, modalização e junção (NEVES, 2006);
- i) compreensão de que a gramática sofre pressões do uso – flexibilidade quanto à cobrança de uma taxonomia [...]
- j) análise e descrição com a referência ao falante e ao destinatário, seus papéis e estatutos na situação de interação. (NOGUEIRA, 2014, p. 142 e 143)

Considerar a funcionalidade da linguagem abrange entender que não há uma forma única e imutável de comunicação, pelo contrário, é necessário compreender que a língua varia de acordo com motivações do sujeito e da sociedade, portanto, manuais que têm apenas um molde do bem falar e do bem escrever são demasiadamente reducionistas e, de certa forma, excludentes da diversidade de possibilidades que podem ser encontradas em uma língua e dos próprios usuários, que se sentem inaptos para operá-las. Mas, conforme NEVES (2015), um mínimo de conhecimento do funcionamento da linguagem assegura a compreensão de que:

- a. a heterogeneidade é constitutiva da estrutura da linguagem, pois a língua é um sistema inerentemente variável (Labov, 1972 e 1994; Cedergren e Sankoff, 1974 e 1988; Naro, 1981; Tarallo, 1989) (princípio sociolinguístico);
- b. todas as variedades de uma língua têm a complexidade suficiente para cumprir as funções a que se destinam [...];
- d. o que fundamenta e decide a natureza das expressões linguísticas é o exercício da capacidade que qualquer falante da língua tem (capacidade linguística, epistêmica, lógica, perceptual, e - acentue-se - social) de proceder a escolhas alternativas à sua disposição (Neves, 2002) (princípio funcionalista) (NEVES, 2015, p. 62)

Ou seja, todo falante de uma língua possui conhecimentos sobre sua gramática que lhe permitem fazer escolhas lexicais e organizacionais que supram suas necessidades básicas de comunicação. À escola, cabe aprimorá-las sem, contudo, deixar de considerar sua existência e importância para a continuidade da aprendizagem. Ainda de acordo com Neves (2015), não se deve ter a ilusão de que decorar os conteúdos tais quais são transmitidos aos alunos é garantia de sucesso escolar e de uso da língua:

não se pode entender que o falante estará exercendo plenamente suas “capacidades” (*grifo da autora*) de usuário da língua e que estará fechando com sucesso o complicado ciclo da sua interação verbal com a simples atitude de obedientemente engessar suas construções nos moldes que, sem mais, lhe tenham sido entregues, no seu trato com as lições de gramática, como garantidores de bom uso. (NEVES, 2015, p. 38).

Fundamenta-se, portanto, uma visão menos prescritiva das aulas de gramática, em que o foco esteja voltado para a função exercida pela linguagem dentro das relações sociais e para a valorização de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos à escola.

4.2. A abordagem da articulação de orações no funcionalismo linguístico.

Uma análise que se pressupõe funcionalista sobre articulação de orações considera-a sob diversos aspectos, tanto em relação à atividade linguística, como em relação à integração entre os componentes (sintáticos, semânticos e pragmáticos). O primeiro questionamento acerca da visão tradicionalista do ensino da articulação de orações é o entendimento da existência do binômio coordenação X subordinação, focalizando apenas uma sintaxe de superfície do enunciado. Sobre isso, NOGUEIRA (2010) afirma que, contrariamente à sintaxe estrutural, que considera a constituição ou dependência sintática como critério de distinção entre os tipos de oração, o paradigma funcionalista analisa a relação entre orações como graduais, estabelecendo-se ao longo de um contínuo que vai da relação de não-dependência à máxima integração.

De acordo com uma visão funcionalista, a intencionalidade do falante dirige as escolhas de relação entre as orações, determinando a organização textual, de acordo com a finalidade que ele pretende alcançar com seu discurso.

No que tange à esquematização das possibilidades de relação entre as sentenças na construção dos textos, muitos são os trabalhos de cunho funcionalistas que tratam a questão, tais quais: Halliday (1985), Mathiessen e Thompson (1988), Lehmann (1988), Givón (1990), Hopper & Traugott (1993), Gryner (1995), Castillo (1998), Neves (1999), Decat (2001). Nota-se, portanto, a atenção dada à questão pelo Funcionalismo Linguístico, justificando, assim, a escolha feita por esta abordagem.

Halliday (1985) propõe dois eixos de análise da relação entre grupos de orações: o tático e lógico-semântico. O primeiro se refere à interdependência dos elementos, dividido em parataxe (relação de elementos de mesmo nível) e hipotaxe (relação entre elementos de níveis diferentes). A parataxe engloba coordenação, citação e aposição, enquanto a hipotaxe, cláusulas de fala reportada e cláusulas interligadas por relações circunstanciais. O segundo eixo proposto por Halliday se refere, primeiramente, à expansão, que pode se dar por elaboração, quando uma oração elabora o significado de outra, especificando-a; por extensão,

quando uma oração acrescenta uma informação nova à outra; ou por realce, quando uma oração realça o significado da outra, qualificando-a. O eixo lógico-semântico engloba também a projeção, quando uma oração se projeta sobre a outra, como no caso dos discursos direto (na parataxe) ou indireto (na hipotaxe). Tanto nas construções de parataxe quanto nas de hipotaxe aparecem dois tipos de orações: as primárias e as secundárias, aquelas referentes à primeira oração de uma construção paratática ou à dominante em uma construção hipotática, enquanto estas se referem às que aparecem depois das primárias na parataxe e as dependentes na hipotaxe. A proposta de Halliday (1985), organizada nos dois eixos apresentados, é apresentada por Neves (2011) no seguinte quadro resumo.

Quadro 4 - Eixos Semântico-Funcional e Tático de Halliday (1985) apresentados por Neves (2011)

		EIXO TÁTICO ⇒ INTERDEPENDÊNCIA		
		Parataxe (ou: continuação) - Ambas as orações são elementos livres (cada uma é um todo funcional). - A segunda oração faz a expansão (ordem fixa)	Hipotaxe (ou: dominação) - Uma oração domina / modifica a outra (há dependência). - A oração dominante é livre, a dependente, não.	
EIXO SEMÂNTICO-FUNCIONAL	Expansão	elaboração =	- coordenadas assindéticas* - justapostas	- relativas explicativas
		extensão +	- coordenadas sindéticas** (aditivas, alternativas, etc.)	- hipotáticas de adição
		realce x	- falsas coordenadas*** (com matiz circunstancial: conclusivas, etc.)	- adverbiais
	Projeção	-----		

Fonte: Neves (2011) p.232.

Matthiessen e Thompson (1988) avaliam que a combinação de orações reflete a articulação retórica, ou seja, a interdependência entre as orações não se resolve no nível interno da frase, mas diz respeito também a funções discursivas, pois cada unidade básica do discurso, cada cláusula mantém certa relação funcional com a unidade que a precede ou que a sucede. Para os autores, termos como ‘subordinação’ e ‘coordenação’, ‘dependente’ e ‘independente’ geram muitas lacunas e não são suficientes ao estudo das orações, pois se limitam à sentença, sem levar em conta, muitas vezes, o discurso. Tem-se, pois, que diferentes

tipos de relações retóricas que se processam nos textos se materializam por meio de diversos processos de articulação de orações, desse modo, relações como as de causa, condição, concessão, tempo, entre outras, são relações retóricas que existem entre quaisquer partes de um texto e podem se gramaticalizar na combinação de orações, seja na relação de listagem, em que não se verifica uma relação de subordinação entre as partes textuais; seja na relação núcleo-satélite, através das quais certas porções textuais realizam os objetivos centrais do falante/escritor e as outras, os objetivos complementares. As relações de listagem e as de núcleo-satélite correspondem, respectivamente, à distinção gramatical entre parataxe e hipotaxe proposta por Halliday (1985).

Muitos autores, entretanto, defendem a avaliação das relações entre as orações em um contínuo. Hopper e Traugott (1993) propõem um escalonamento das orações que vai desde a subordinação à parataxe, passando pela hipotaxe. Somam-se, portanto, as duas principais questões ligadas à análise das relações entre as orações, a dependência (ligada à semântica) e a integração (ou encaixe, ligada à noção de subordinação/coordenação). Nesta mesma perspectiva de gradiência, destaca-se ainda Lehmann (1988), que propõe um contínuo que vai de graus de autonomia sentencial (não dependência) ao oposto, máxima integração sentencial. O grau máximo de autonomia é a parataxe, e o grau mínimo, a nominalização ou dessentencialização de uma oração e a constituição de um único predicado complexo.

Longacre (1985) apresenta ponto de vista inovador ao considerar as frases como parágrafos compactos. Assim como os parágrafos unem-se para construir o sentido completo do texto, o núcleo e as margens das frases se relacionam, construindo a coesão dentro do parágrafo, sendo relevantes para a organização discursiva.

Um campo fértil à análise dentro da temática de articulação de orações tem sido aquele relativo às orações adverbiais. Estas, por oferecerem muitas opções ao usuário da língua, por terem nível baixo de restrição em relação ao lugar que ocupam dentro do enunciado complexo, possibilitam a construção de diferentes efeitos (semânticos e pragmáticos), de acordo com as escolhas pessoais do falante e, principalmente, por questões funcionais-discursivas. Givón (1990), que propõe uma análise da hierarquia de integração de orações em um *continuum*, em que não se admite a rígida fronteira entre coordenação e subordinação, destaca que a posição da adverbial em relação à nuclear concerne ao domínio pragmático-discursivo. De modo geral, quando presentes no início do enunciado, as adverbiais equivalem ao *dado* e promovem a coerência pragmática; ao aparecerem depois da nuclear, restringem-se ao que está expresso nesta.

Sobre a relação entre a oração hipotática e a sua nuclear, Garcia (1994) ressalta que enunciados complexos nascem da fusão de dois turnos conversacionais, que devem ser considerados em três eixos de tensão: o da interação entre emissor e receptor; o da relação forma e sentido; e o da existência de uma figura e de um fundo. É a interação entre essas tensões que moldam as relações lógico-semânticas no texto. Segundo Dik (1997) a inclusão da pragmática levou ao questionamento da necessidade de estender para além da oração a análise linguística, isso se justifica porque os constituintes podem interagir com a estrutura interna da oração, serem absorvidos na própria estrutura de forma diacrônica ou codeterminarem a interpretação pretendida na oração.

Ao focalizar as estruturas coordenadas, os estudos tradicionais sobre conjunções limitam-se a classificá-las apenas como elementos de ligação entre enunciados, isso porque partem de uma análise de constituintes menores para a frase como um todo e atêm-se somente à frase. Neves (1984) propõe o inverso: partir do conjunto coordenado para seus membros, privilegiando as ocorrências de coordenação entre frases completas. As conjunções coordenativas, definidas por sua exterioridade sintática, são essenciais à tessitura do texto, visto que são mecanismos de avanço. Enquanto a conjunção *e* demarca avanço temático, o *mas* opõe o que foi já dito, indicando novos caminhos a serem percorridos dentro do texto. Destacam-se aí as três conjunções coordenativas prototípicas (*e*, *ou*, *mas*), buscando analisar seus processos de gramaticalização, ou seja, processo pelo qual entidades da língua sofrem acomodações para refletir o complexo de relações existentes na língua. Neves (2007) conclui, através de análise diacrônica da língua que as duas primeiras são conjunções desde suas origens, enquanto o *mas* apresenta diferentes estágios de gramaticalização, o que ilustra a mobilidade categorial dos itens, no instável sistema da língua.

Uma análise voltada às relações hipotáticas revela que essas construções têm uma *prótase*, proposição cujo valor de verdade determina o valor de verdade da outra, e uma *apódose*, a proposição que expressa a consequência ou não da condição da *prótase*. A *prótase* abre uma disjunção, mas a resolução dela é diferente nos três tipos principais de construções causais (*lato senso*): concessiva, condicional e causal. A avaliação das conjunções prototípicas de cada tipo de oração ajuda a entender as relações contraídas, tanto táticas como semântico-funcionais.

Por exemplo, nas condicionais, há dois disjuntos e um dele tem que ser escolhido, representadas pelo *ou*; nas concessivas, a apódose independe do preenchimento de qualquer

uma das condições, marcadas pelo *embora*; e nas causais, um dos disjuntos já é posto como escolhido, como condição preenchida, é o caso do uso do *se*.

O trabalho de Antunes (2005) é muito relevante também para o estudo aqui desenvolvido. Segundo a autora, a continuidade textual é providenciada no percurso do texto, pelas relações semânticas que vão se estabelecendo pelos diversos segmentos, mas não se trata de uma questão de superfície, a ligação entre os termos se relacionam também conceitualmente. Sobre o conceito de coesão, a autora entende que essas relações acontecem graças a vários procedimentos que se desdobram em diferentes recursos. As relações entre as partes do texto são sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos.

	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)	
	A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase
1.1.2. Paralelismo				
1.1.3. Repetição propriamente dita				<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática
1.2. Substituição			1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ⁷ por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes ou • por advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
				1.2.3. Elipse
2. ASSOCIAÇÃO		2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo
3. CONEXÃO		3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções

Dentre os tipos de relação listados pela autora, interessa a este trabalho aquele a que se denomina *conexão*, o qual desempenha a função de promover a sequencialização de diferentes porções do texto, estabelecendo entre elas diferentes relações semânticas, quais sejam: causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, restrição, adição, oposição, justificação, conclusão e comparação.

Conclui-se, portanto, a partir do breve levantamento teórico sobre a relação de orações dentro de enunciados complexos, que há muito ainda deixado de lado pelas gramáticas tradicionais utilizadas na escola, que privilegiam a discriminação categorial e as relações apenas superficiais das construções de períodos. Sem dúvida, uma visão discursivo-funcional muito tem de produtivo a acrescentar ao ensino de língua, sem a necessidade discricional do binômio coordenação-subordinação e da denominação formal de estruturas.

4. 3. Síntese conclusiva.

Após o levantamento de questões a respeito da visão tradicionalista, ainda muito presente nas aulas de língua portuguesa, não atender satisfatoriamente ao ensino de várias questões de ordem da comunicação e de efetivo uso da linguagem, acredita-se que uma abordagem funcionalista, em que a língua é analisada a partir do papel que desempenha na vida dos indivíduos, atendendo a suas diversas demandas, muito tenha a contribuir às aulas.

Partindo desse posicionamento, a linguagem não deve ser analisada como um objeto autônomo, mas como instrumento de comunicação. Entende-se, pois, que não há uma forma única e imutável de linguagem, tida como ideal, abrindo-se o leque de possibilidades de fenômenos abordados, como a variação, o que se aproxima das orientações contidas nos PCN, vistas no capítulo anterior.

No tocante especificamente ao estudo da articulação de orações, faz parte das propostas funcionalistas questionar o corte rígido entre coordenação e subordinação, ou seja, o que importa não é a classificação em categorias, mas reconhecer a capacidade das orações de se combinar com outras refletindo uma propriedade organizacional básica do discurso. Estudos como os de Halliday (1985), Mathiessen e Thompson (1988), Neves (1999), entre outros têm dado importantes contribuições sobre esta questão, propondo novas abordagens para a análise das orações complexas em um contínuo, ao invés de da classificação bipartida

das gramáticas tradicionais, e chamando a atenção para relações textual-semânticas e funções textual-discursivas da articulação de orações na construção da textualidade.

À escola caberia, neste contexto, considerando os conhecimentos já adquiridos pelos alunos nas suas interações fora da escola, o aprimoramento no manejo da língua para que ele seja capaz de, eficientemente e em situações diversas, utilizá-las nas suas necessidades cotidianas.

5. METODOLOGIA

A orientação metodológica da pesquisa apresentada neste trabalho pauta-se pela pesquisa-ação, uma vez que, assim como propõe esse método, busca-se, ao mesmo tempo, a resolução de um problema de ordem grupal (a dificuldade na articulação de orações em textos escritos), visando ao engrandecimento dos sujeitos, e à produção de conhecimento a partir das análises realizadas, com a posterior divulgação dos resultados.

O público-alvo da pesquisa, alunos do 9º ano do ensino fundamental, e a pesquisadora estiveram em contínuo debate e cooperação durante as fases de desenvolvimento da pesquisa, o que também caracteriza e justifica a escolha pela abordagem utilizada.

A seguir, apresentam-se as características conceituais do método de pesquisa-ação, bem como uma reflexão acerca da abordagem de ensino da língua que orientou a elaboração das atividades propostas aos alunos, na fase de intervenção.

5.1. Abordagens para o ensino da língua

O estudo realizado por Halliday; McIntosh; Strevens (1974) quanto às abordagens de ensino da língua foi utilizado como ponto de partida para a elaboração das atividades aplicadas aos alunos com a finalidade de sanar problemas identificados em relação à habilidade de articulação de orações em textos escritos. Definir quais os objetivos do ensino de determinado conteúdo é fundamental para a melhor organização pedagógica, desse modo, estabelecer-se sobre determinada conceituação teórica é essencial para a orientação do trabalho do professor e o conseqüente alcance de metas que, em educação, volta-se sempre para a aprendizagem do educando.

Os autores determinam três abordagens de ensino da língua, centradas em posicionamentos sobre os conceitos de língua e de gramática, são elas: a prescritiva, a descritiva e a produtiva.

O ensino de cunho prescritivo, segundo os autores, tem por característica “ensinar as crianças a substituírem [...] seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis” (HALLIDAY, McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 260-261), isso implica que os padrões existentes apresentam erros em relação ao que se apresenta como correto no uso do idioma. Nesta perspectiva, não há espaços para as variações linguísticas, a língua fica restrita ao que os compêndios gramaticais ditam como ideal, ao que é utilizado por camadas socialmente valorizadas. Dessa forma, cada prescrição determina

também uma proscrição, ou seja, cada ensinamento do tipo *faça isso* implica também um ‘*não faça aquilo*’.

De acordo com Travaglia (2009), o ensino prescritivo é capaz de atender aos seguintes objetivos de ensino da língua: “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão” e “ensinar a variedade escrita da língua” (p.39). Esta abordagem pauta-se na chamada Gramática Normativa ou Tradicional, em que a língua é entendida como expressão do pensamento. Há, portanto, o caráter altamente impositivo e normativo nesse tipo de abordagem.

O ensino descritivo volta a sua atenção à descrição do funcionamento da língua, desse modo, “o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p.266). Essa abordagem parte da premissa da linguagem como um instrumento de comunicação e está presente nas Gramáticas Descritivas e nas Gramáticas Normativas, quando estas descrevem a língua padrão. Para os autores, a gramática e o léxico podem ser expostos em situações reais de uso da linguagem, levando os alunos a refletir sobre os significados contextuais da língua, o que pode lançar luz sobre os seus significados formais, que, posteriormente, com o amadurecimento dos educandos, seriam sistematizados.

Para Travaglia (2009), a abordagem de ensino descritiva serve aos seguintes objetivos: “levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função” e “ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.” (p.39). Entretanto, tal posicionamento não visa à alteração dos fatos linguísticos, apenas a sua descrição.

A terceira abordagem, o ensino produtivo, objetiva ampliar as habilidades linguísticas dos alunos, fazendo-os estender o uso da língua materna de forma eficiente, ou seja, não visa “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY, McINTOSH E STREVENS, 1974, p. 276). Apenas uma pequena parte do ensino produtivo visa a ensinar novos padrões formais, como a terminologia, que é aprendida também fora das aulas de língua materna, pois faz parte da própria experiência do aluno como usuário da língua.

Os autores salientam que “a criança precisa, entretanto, aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (HALLIDAY, McINTOSH E STREVEENS, 1974, p. 277). Esse conhecimento está diretamente relacionado com o ensino da leitura e da escrita, porque a criança aprende, com o uso, que certos padrões aceitos na fala não são adequados a determinadas situações escritas, aproximando-se do que fora exposto como abordagem descritiva.

De acordo com os próprios autores e com Travaglia (2009), o ensino produtivo é considerado o mais indicado dentro das três abordagens pedagógicas da língua, isso porque tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, “já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades” (p.40). Essa abordagem desenvolve-se a partir do entendimento da língua como forma ou processo de interação.

Sobre essas três abordagens, Travaglia (2009) ressalta ainda que elas não são mutuamente excludentes e que podem coexistir. No entanto, o trabalho ordenado sobre as perspectivas descritiva e, especialmente, produtiva é considerado mais eficiente para o ensino da língua materna pelos estudiosos da área, todavia, o ensino descritivo esteja sendo supervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua portuguesa, causando, segundo o autor, “prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor” (p.40).

A partir das discussões levantadas pelos teóricos citados, buscou-se, pois, a elaboração e aplicação de atividades que estivessem pautadas pela abordagem produtiva de ensino da língua durante a realização da pesquisa aqui descrita como forma de aprimorar as habilidades textuais escritas dos alunos alvos das ações desenvolvidas.

5.2. Pesquisa-ação

Sobre o método de trabalho escolhido para o direcionamento desta pesquisa, escolheu-se, por seus princípios e contexto de efetivação, a metodologia da pesquisa-ação, modelo que, segundo Thiollent (2005), pode ser definido da seguinte forma:

“é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no

qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005 p.16).

O autor destaca ainda os aspectos fundamentais para a realização da pesquisa-ação, quais sejam: a interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; a ordem de prioridade dos problemas a serem sanados e as soluções a serem pesquisadas advindas dessa interação; o objeto de investigação, constituído pela situação social; o objetivo da pesquisa-ação consistente em resolver os problemas da situação observada; o acompanhamento das ações e das decisões durante todo o processo; além da busca pelo aumento do conhecimento.

A metodologia pesquisa-ação ganhou destaque na Sociologia e apareceu como uma ferramenta para a diminuição da distância existente entre a teoria, estudada pelo pesquisador, e a prática, modificadora da realidade. Desse modo, a pesquisa-ação foi amplamente aceita na área pedagógica, contrapondo-se ao que, por muito tempo, ocorrera nesta área: as discussões acerca do ensino não se refletiam em ações nas salas de aula. O professor passou, então, a ser um pesquisador, a partir da observação de problemas oriundos de sua própria experiência e da busca por solucionador estes no desenvolvimento de sua prática profissional. O caráter empírico do método possibilita a contínua avaliação de ações para a melhoria do trabalho docente.

No entanto, várias são as ressalvas feitas ao método. Segundo Cohen e Manion (1994), as mais comuns referem-se ao fato de a pesquisa-ação ter como objetivo uma questão situacional e específica, além de apresentar uma amostra restrita e não representativa. Somam-se a essas circunstâncias o fato de que, na pesquisa-ação, há pouco ou nenhum controle sobre as variáveis independentes e, em consequência disso, os resultados não podem ser generalizados, ficando restritos ao grupo e contexto em que a pesquisa fora realizada.

Apesar das críticas apresentadas, a pesquisa-ação fornece aos professores material concreto para a revisão de suas práticas docentes, contribuindo com o engrandecimento profissional destes e com o melhor aproveitamento de suas aulas, pelo menos, provisoriamente, até que os resultados sejam revistos e novas pesquisas desenvolvidas.

Para Franco (2016), a pesquisa-ação pedagógica não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas se configura em um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas. A autora destaca três das contribuições do método para o trabalho pedagógico:

- a) a contribuição para os processos de empoderamento dos professores, considerados como sujeitos de conhecimento e de transformação da prática;
- b) a articulação da teoria, na prática e da prática, de pesquisadores e práticos, podendo funcionar como possibilidade de construção/retificação das teorias pedagógicas;
- c) a produção de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos. (FRANCO, 2016, p.556)

De acordo com Pinto (1989), a pesquisa-ação constitui-se por meio de uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com objetivos que se operacionalizam através de instrumentos e técnicas, além de organizar-se em três momentos básicos: de investigação, em que são definidos, entre outras coisas, o campo de estudo, os sujeitos envolvidos e as características destes; um de tematização, em que há a reflexão e teorização sobre os fatos investigados; e, por último, o de programação/ação, que engloba classificação dos problemas, planejamento das ações, execução e avaliação. Esses três momentos se subdividem em fases e em ações dirigidas para o alcance de soluções para o problema tratado.

Thiollent (2005) elabora sua própria cadeia de fases nas quais se desenvolve a pesquisa-ação, tais fases foram sintetizadas por Cavalcante Filho (2016) no seguinte quadro:

Quadro 6 – Fases da pesquisa-ação, segundo Thiollent

FASE	DESCRIÇÃO
Fase exploratória	Diagnóstico da realidade do campo de pesquisa, levantamento da situação e dos problemas.
Tema da pesquisa	Reflexão acerca dos fatos pesquisados e elaboração teórica. Neste momento é escolhido um marco teórico para nortear a pesquisa.
Colocação dos problemas	Discussão sobre a relevância científica e a prática do que será pesquisado.
O lugar da teoria	Articulação com um referencial teórico de acordo com o local onde será realizada a pesquisa.
Hipóteses	Suposições formuladas pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções para um problema colocado na pesquisa, assumindo caráter de condução do pensamento
Seminário	Discussão e tomada de decisões acerca da investigação (definição de temas e problemas), constituir grupos de estudos, 57 definir ações, acompanhar e avaliar resultados.
Campo de observação, amostragem e representatividade	Seleção de uma comunidade geograficamente concentrada ou dispersa. A amostragem e representatividade qualitativa são discutíveis

qualitativa	
Coleta de dados	Utilização de entrevistas coletiva ou individual, questionários convencionais, estudos de jornais e revistas. Todas as informações coletadas são transferidas ao seminário, para discussão, análise e interpretação.
Aprendizagem	Produção e circulação de informações, tomada de decisões, supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.
Saber formal e saber informal	Aprimoramento da comunicação entre os universos culturais, dos especialistas e o dos interessados. Há uma interação entre o saber prático e o teórico, que se funde na construção de novos conhecimentos.
Plano de ação	Definição dos atores, a relação entre eles, quem são os líderes, quais os objetivos e os critérios de avaliação da pesquisa, continuidade frente às dificuldades, quais estratégias serão utilizadas para assegurar a participação dos sujeitos, incorporação de sugestões e qual a metodologia de avaliação conjunta de resultados.
Divulgação externa	Retorno dos resultados da pesquisa aos participantes, divulgação dos resultados em eventos, congressos, conferências e publicações científicas.

Fonte: CAVALCANTE FILHO, 2016, p.58 e 59.

O autor salienta que a integração e sobreposição dessas fases são fundamentais para a dinâmica da pesquisa, além de que estas podem ser repensadas e revisadas de modo a melhor atender às circunstâncias encaradas, pois se tratam de orientações gerais do percurso a ser decorrido em uma pesquisa-ação, mas não engessam o trabalho que se pretende desenvolver.

5.3. Fases de aplicação da pesquisa

A partir da exposição sobre o processo de pesquisa-ação, optou-se a elaborar e desenvolver a pesquisa apresentada neste trabalho em três fases: sondagem, intervenção e avaliação. Tais fases podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- a) **sondagem**: composta por uma produção escrita, por parte dos alunos que correspondem ao público-alvo deste estudo, utilizada para a identificação dos possíveis problemas em relação à articulação de orações;
- b) **intervenção**: desenvolvida a partir da aplicação de uma série de atividades de cunho produtivo e reflexivo, com progressivo aumento de complexidade, cujo

objetivo centra-se em sanar (ou, pelo menos, minimizar) os problemas identificados na etapa anterior;

- c) **avaliação**: constituída de outra produção escrita pelos alunos participantes das outras duas etapas descritas com o intuito de comparação com a redação realizada na etapa de sondagem para a comprovação da eficiência ou não das atividades propostas na etapa de intervenção.

Para melhor compreensão de cada uma dessas etapas, a seguir serão apresentados detalhadamente o desenvolvimento da aplicação e a metodologia presente em cada uma delas.

5.3.1. Sondagem

A pesquisa-ação, principalmente ao que concerne à área educacional, surge a partir da observação por parte do pesquisador de sua própria realidade. Dessa forma, o professor é capaz de identificar problemas oriundos do trabalho pedagógico no contexto em que trabalha. Assim, o problema de pesquisa, segundo Engel (2000, p.186), pode ser entendido como sendo “a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino”.

Dessa forma, poderiam ser apontados muitos fatores como problemáticos no tocante ao ensino-aprendizagem, tais como: o desinteresse dos alunos; a quantidade elevada de alunos por sala; a desmotivação dos estudantes; a falta de conforto na sala de aula; a precariedade dos materiais de ensino. Depois de listada a série de problemas, estes devem ser avaliados por um viés crítico a fim de se determinar a relevância prática e o âmbito do assunto pesquisado. Portanto, problemas que estão além do alcance do professor, como a questão do espaço físico da escola, devem ser descartados.

Tomando como base a distribuição das fases da pesquisa-ação de Pinto (1989) em três momentos: de investigação, de tematização e de programação/ação, este trabalho foi aplicado também em três etapas: sondagem, intervenção e avaliação.

A primeira delas, a sondagem, consistiu na produção de um texto escrito pelos alunos, que serviu para a realização do diagnóstico das dificuldades dos alunos no tocante à articulação de orações. Procurou-se reproduzir fidedignamente as condições de elaboração de

textos tal qual acontecem nas aulas de língua portuguesa voltadas para a produção textual na escola..

Esta etapa teve por objetivo a verificação se, de fato, o problema com a articulação de orações na escrita existia e como um tratamento sistematizado poderia ser aplicado a esse, pois, a partir da própria experiência docente e de outras atividades desenvolvidas, a professora-pesquisadora já havia se deparado com a questão da inadequação ou da pouca variação dos processos articulatórios. A comprovação do problema reforçaria a hipótese de que tais dificuldades estão relacionadas com a forma como as aulas de gramática se desenvolvem na sala de aula, dado o grande valor dado à abordagem prescritiva e, conseqüentemente, à sistematização e à categorização das orações.

5.3.2. Intervenção

O aporte teórico da pesquisa-ação é valioso na função de estabelecer quais os melhores procedimentos a serem adotados e para o planejamento das ações para a solução do problema identificado pelo pesquisador. Entretanto, seu caráter prático deve ser igualmente valorizado, pois é a partir da intervenção com o meio que a realidade é modificada, ou seja, esse processo metodológico é uma abordagem científica para a solução de problemas e, portanto, “a mudança introduzida numa situação social por seu intermédio é, sem dúvida, muito melhor do que eventuais mudanças introduzidas com base na alegada eficiência de procedimentos não previamente testados”. (ENGEL, 2000 p.190)

A pesquisa-ação é, para o professor, um instrumento valioso, ao qual ele pode recorrer com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atua. Desse modo, a intervenção desta pesquisa-ação aqui relatada constitui-se de uma série de atividades, elaboradas a partir do suporte teórico apresentado nos capítulos anteriores e dirigidas para a resolução dos problemas diagnosticados, sem, contudo, alterar o desenvolvimento das aulas já planejadas para o ano letivo vigente. Foram formuladas quatro série de atividades de natureza produtiva e reflexiva visando à reflexão sobre o uso, por meio da explicitação das formas linguísticas e a conseqüente relação semântica delas advindas.

5.3.3. Avaliação

Entende-se a avaliação como um processo inerente à prática pedagógica e que, portanto, deve ocorrer de forma contínua e com vistas na reorganização do planejamento docente para melhor atender às necessidades dos educandos. Não se trata de uma ação isolada e definitiva, mas uma ferramenta também de autoavaliação do trabalho do professor, que permite a análise do produto de seu trabalho de forma objetiva.

Sobre isso, os PCN asseveram que “a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1998, p.55). Deste modo, a ação planejada para a etapa de avaliação não foi apresentada para os alunos como meio para atribuição de notas, mas como forma de apreciação sobre os resultados das atividades realizadas anteriormente.

O ensino visa a estabelecer para o aluno a apropriação de novos conceitos e procedimentos, permitindo que ele possa realizar as atividades exigidas em sua vida cotidiana com maior eficiência e autonomia, assim sendo, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autônoma, de modo condizente com as expectativas educacionais atuais, valorizando além dos conteúdos, aplicação desses na resolução de situações reais.

A avaliação de ser compreendida como um instrumento de utilidade não apenas para o aluno, mas também para o professor, possibilitando a este identificar em que pontos seus procedimentos não atingiram o objetivo pretendido, ou seja, não se trata apenas de verificar os conhecimentos apreendidos e eficientemente aplicados, mas de definir porque outros não o foram.

Fundamentada na discussão acima, a etapa de avaliação proposta foi elaborada com o intuito de avaliação da eficiência das atividades realizadas anteriormente, em que se buscou acrescentar significação à produção escrita por meio da aproximação com o contexto escolar, uma vez que as redações seriam reproduzidas como forma de campanha para a conscientização sobre o tema tratado. A produção textual feita nesta etapa foi comparada com aquela produzida na etapa de sondagem, para o levantamento dos resultados e elaboração das conclusões desta pesquisa.

5.4. Síntese conclusiva

O método de pesquisa-ação, pelo qual se desenvolveu a pesquisa apresentada no presente trabalho, foi o que melhor adequou-se ao contexto de aplicação, uma vez que tanto a pesquisadora quanto os alunos implicados na pesquisa estavam em constante interação, além de que se propõe a elaboração de uma solução para um problema identificado em um grupo social.

De acordo com autores como Thiollent (2005), Cohen e Manion (1994) e Engel (2000), a pesquisa-ação desenvolve-se por uma sequência de etapas orientadas, que se inicia com a identificação e constatação de um problema, culminando em uma proposta de resolução para esse.

Em relação à área educacional, a pesquisa-ação muito tem a contribuir, pois o professor, ao mesmo tempo em que pesquisa, revê suas práticas e aplica novos métodos para a obtenção de melhores resultados na sua ação docente. Tem-se, portanto, um meio de aproximação dos estudos teóricos com a sua aplicação na realidade.

A respeito do posicionamento adotado durante as aulas de intervenção, fez-se um levantamento sobre quais das abordagens de ensino propostas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) seriam mais adequadas aos objetivos da pesquisa. Constatou-se, confirmando a opinião dos autores, que uma abordagem de cunho produtivo seria a que mais contribuiria com o ensino da articulação de orações tendo em vista as discussões levantadas nos capítulos anteriores.

Assumindo essa abordagem como embasamento para a elaboração das atividades de intervenção, buscou-se aprimorar as habilidades relativas à organização textual escrita dos alunos alvo da pesquisa-ação descrita.

6. RESULTADOS

O propósito deste capítulo é o de apresentar a análise dos dados obtidos após o desenvolvimento das três etapas da pesquisa proposta, realizadas nesta ordem: sondagem, intervenção e avaliação.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 39 alunos do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino, localizada na periferia de Fortaleza. Deste total, 21 alunos participaram integralmente das três etapas descritas. As atividades realizadas por estes alunos serão, portanto, o *corpus* de avaliação deste trabalho.

6.1. Sondagem

A etapa de sondagem ocorreu no dia 12 de junho de 2017 e constituiu-se da proposta de uma produção textual de caráter dissertativo- argumentativo por parte dos alunos da turma. A proposta de redação aplicada aos alunos da referida turma de 9º ano do ensino fundamental aparece reproduzida a seguir:

Ilustração 7 - Proposta de redação da etapa de sondagem

PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir dos estudos sobre o texto dissertativo-argumentativo, do estudo da temática da relação entre jovens e internet, da leitura dos textos motivadores abaixo e dos conhecimentos obtidos ao longo de sua formação, produza um texto dissertativo- argumentativo sobre o tema: **A influência da Internet na vida dos jovens x a influência dos jovens no mundo digital**. Para tanto, selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões sobre o tema proposto de modo a defender um ponto de vista, de modo coeso e coerente.

Fonte: própria autora

Ao comando acima, somam-se na proposta entregue aos alunos quatro textos: o primeiro que apresenta resultado de pesquisa feita nos Estados Unidos sobre o tempo que as pessoas ficam conectadas à Internet; o segundo também apresenta pesquisa que versa sobre a importância que a *geração Y* dá à tecnologia; o terceiro aborda a questão do cyberativismo, como forma dos jovens modificarem positivamente o ambiente em que vivem; e o último é

uma charge em que uma mãe se vê na obrigação de enviar um e-mail ao filho para ter algum tipo de contato com ele, dado o tempo que este passa em frente ao computador.

O objetivo da realização desta atividade era o de os alunos produzirem um texto da forma mais próxima ao que já estavam acostumados nas aulas, ou seja, optou-se por manter o padrão de aplicação de redação já corriqueiro na escola, qual seja: a entrega da atividade xerocada a cada um dos alunos, a leitura dos textos-base em voz alta, com poucos comentários por parte do professor, seguida da realização da atividade, sem a obrigatoriedade de um rascunho para o texto final. Aos alunos, foi reservado o tempo de duas horas-aula para a realização da atividade, no entanto, observou-se que muitos deles terminaram antes do tempo proposto.

Em relação à temática escolhida, optou-se por um tema de fácil entendimento por parte dos alunos e presente em suas vidas cotidianas: a influência da internet na vida das pessoas. Acreditava-se que, devido à relevância do tema para a realidade dos educandos, estes se sentiriam mais à vontade e com mais propriedade para argumentar e escrever. Neste dia, compareceram à aula e realizaram a etapa de sondagem 30 alunos.

Observou-se que, apesar do tempo destinado à atividade e do fato de que, mesmo terminando-a, os estudantes teriam que permanecer em sala, muitos terminaram o texto, que deveria ter um mínimo de quinze linhas, em pouco mais de uma aula. Notou-se também que, em sua maioria, não houve a realização de rascunhos e aqueles que o fizeram não o utilizaram para refinar seu texto, mas apenas como forma de registro da redação para que não houvesse borrões na folha definitiva.

Após a coleta de dados a partir do texto de sondagem, verificou-se que, de fato, muitos alunos apresentam uma habilidade de organização textual pouco eficiente, especialmente em relação à articulação das orações, muitas vezes, não expressando as ideias pretendidas de forma clara e coerente. Muitas passagens ficam incompletas sintática e semanticamente e outras não são marcadas por um conectivo ou construção que interligue as informações de forma objetiva, e a interpretação se constrói por meio da colaboração do interlocutor em inferir relações de coerência entre as informações, não raro, apenas justapostas.

A seguir, apresentam-se algumas passagens das redações de sondagem que evidenciam a dificuldade demonstrada pelos alunos. Nota-se, no trecho reproduzido abaixo, a introdução da redação, por exemplo, que o aluno estabelece uma relação entre o atraso nos afazeres domésticos e o uso excessivo de aparelhos com acesso à internet, no entanto, a escolha da ordem de apresentação dos argumentos, que estabelecem entre si relação semântica

de causa e consequência, dificulta a leitura, porque o segundo (muita gente se atrasar no trabalho e afazeres domésticos) é a consequência do primeiro (a influência da Internet na vida das pessoas), a inversão realizada pelo aluno causa estranhamento à leitura da passagem. Além disso, embora ele demonstre conhecer mecanismos capazes de evidenciar essa relação semântica, como o conectivo utilizado ‘porque’², ele não os utiliza de modo completamente satisfatório. A ideia está presente e pode ser alcançada, no entanto, a interpretação do texto cabe à reorganização das informações por parte do leitor. Mesmo que aceita a proposição de que há implicitamente a ideia de explicação a partir do que está explícito, para o gênero textual requerido, de caráter formal e objetivo, o trecho continua não atendendo completamente à função pretendida.

Ilustração 8 - Trecho de redação de sondagem.

A INFLUÊNCIA DA INTERNET PREJUDICA MUITAS PESSOAS,
POIS QUE AS VEZES MUITA GENTE SE ATARSA EM TRABALHO E
MUITAS COISA ATIVIDADES DE CASA TIPO: LAVAR LOUÇA, LIMPAN
BANHUEIRO, LAVAR ROUPA E ETC.

No próximo trecho analisado, observa-se também o uso da conjunção ‘porque’ como conectivo entre informações de causa e consequência, no entanto, semanticamente não é possível estabelecer, de imediato, a relação pretendida pelo aluno entre as informações “Muitas pessoas acaba tornando ‘viciado’” e “muitas das pessoas falam que se ver alguém com celula na mão ou na frente do computador”. Considera-se esta falha ainda mais grave, pois, pelos aos argumentos apresentados nem mesmo é possível inferir a opinião pretendida pelo aluno. Ao continuar a leitura da passagem, verifica-se que, na verdade, a ideia pretendida parece ser a explicação de que, como as pessoas se tornam viciadas no uso do celular, não veem o tempo passar e não fazem os seus deveres. Neste caso, a condicional “se vir alguém com o celula na mão ou na frente do computador” não tem um argumento com o qual se relacionar.

² Não se aterá a questões ortográficas nesta análise.

Ilustração 9 - Trecho de redação de sondagem.

muitas pessoas acham ter nomeado "viciado" que que muitas das pessoas falam que se tem alguma com celular na mão ou na frente do computador, e não sei uma hora pensando e coisas não fazemos e que costumamos fazer como: abandonar, mexer, ir pro escola ou trabalhar e outros, coisas.

Ressalva-se que é, de fato e com algum custo, possível compreender os trechos apresentados, porém, conforme afirmado anteriormente, o objetivo é refinar e aprimorar a organização e o desenvolvimento do texto escrito por alunos do 9º ano. Entende-se que os exemplos debatidos não são prototípicos do esperado para esta série de ensino.

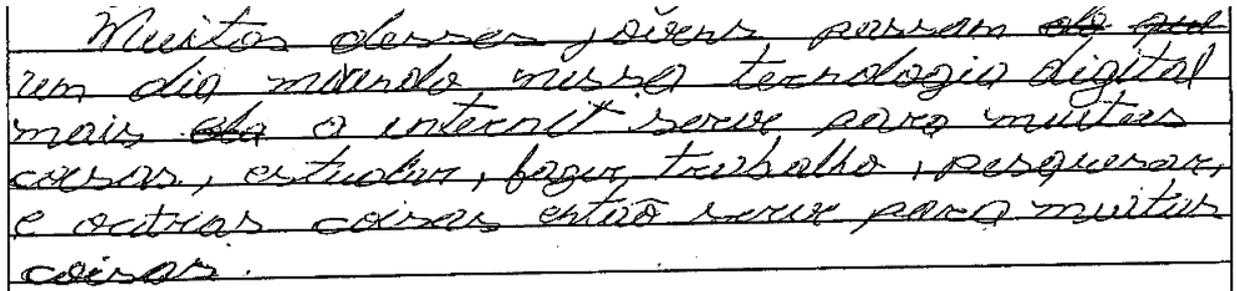
Na passagem a seguir, a falha recai também sobre questões estruturais, uma vez que a oração condicional “se um jovem ficar sem conexão com a Internet” não se relaciona à nenhuma que exerça a função de principal, pois a passagem a seguir “alguns usuários da internet podem saber o que você posta” não está condicionada a realização da primeira. Além disso, semanticamente, não há, neste caso, pistas textuais ou organizacionais que permitam o alcance da argumentação pretendida pelo estudante.

Ilustração 10 - Trecho de redação de sondagem.

Hoje em dia se um jovem ficar sem conexão com a internet, alguns usuários da internet podem saber o que você posta. tem pessoas que estão viciados que usam o celular para a escola só para mexer na internet.

Pode-se ainda observar, em vários casos, que os alunos demonstram conhecer os conectores e organizadores textuais presentes entre as orações de um período composto, mas não demonstram o domínio da utilização de tais elementos na produção e realização de seus textos. No trecho abaixo, aparecem as conjunções ‘mas’ e ‘então’, sem que os sentidos de oposição e conclusão, respectivamente mais comuns a essas estruturas, sejam adequados à passagem do modo em que está organizada.

Ilustração 11 - Trecho de redação de sondagem.



Muitas dessas jovens sabem que em um dia mundo usa tecnologia digital mais e a internet serve para muitas coisas, estudar, fazer trabalho, pesquisar, e outras coisas então serve para muitas coisas.

Pode-se, com colaboração do leitor, inferir que, na verdade, o aluno queria chamar atenção para as diferentes possibilidades a que serve a Internet e ao fato de que, apesar disso, o jovem só a utiliza para fins de entretenimento. Mas essas informações são oriundas muito mais do conhecimento de mundo do leitor a respeito do modo de vida contemporâneo do que da organização textual, assim como a conclusão: “então serve para muitas coisas”, que se restringe à repetição de algo que já fora afirmado, e não ao resultado de uma discussão.

Estes são exemplos ilustrativos das inadequações da articulação de orações encontradas nas redações de sondagem, no entanto, vale ainda ressaltar que muitos estudantes demonstraram pouca variação na escolha das estruturas sintáticas e das relações lógico-semânticas, sendo comum também a utilização de estruturas simplesmente justapostas, oriundas, não de estratégias textuais conscientes, mas da falta de repertório de estruturas que pudessem colaborar com a progressão e a organização do texto.

Pode-se, pois, concluir que a forma como são abordadas as relações entre as orações nas aulas de língua portuguesa necessita de revisão, uma vez que o ensino pautado na abordagem tradicional das orações, como hoje ainda se faz na maioria das aulas de português parece não refletir seus frutos nos textos efetivamente produzidos por alunos da série final do ensino fundamental. Tal fato ocorre como decorrência do alto grau de abstração e da profunda preocupação com a terminologia presente nesses estudos.

A partir da conclusão alcançada com esta etapa, passou-se para a fase de intervenção em que atividades de cunho produtivo e reflexivo foram aplicadas.

6.2. Intervenção

Às aulas voltadas à intervenção sobre o problema encontrado, foram destinados cinco encontros de duas horas-aula cada. Neles, os alunos, além de realizarem atividades, que serviram de registro escrito da evolução sobre as temáticas estudadas, eram incentivados a

participar de atividades grupais que envolviam leitura e oralidade e que foram elaboradas a partir de diversificados gêneros textuais. Tais ações tinham por objetivo chamar a atenção e o interesse dos alunos para a realização das atividades escritas, foco desta pesquisa.

Com o objetivo de aprimorar a habilidade de escrita de texto dos alunos, as aulas planejadas e aplicadas visaram, primeiramente, a desfazer o conceito de que o estudo de gramática é difícil e pouco aplicado à vida prática, e, principalmente, demonstrar as relações existentes entre as partes do texto, sem, no entanto, ater-se às nomenclaturas da gramática tradicional. Ressalta-se que os alunos já haviam estudado, de acordo com o plano anual, as orações coordenadas e subordinadas, tal qual às informações fornecidas pelo livro didático já citado neste trabalho.

A primeira aula centrou-se sobre dois pontos centrais: a discussão e elaboração por parte dos alunos do conceito de texto e a demonstração de que este não se constitui de uma mera sequência de frases. Os exercícios iniciais voltaram-se para a reconstrução de textos a partir de frases e da análise de indícios textuais nelas contidos para que fosse possível a organização destas em textos. A seguir reproduz-se o primeiro bloco de atividades aplicadas nas aulas:

Ilustração 12 - Atividade 1 da etapa de intervenção.

ATIVIDADE 1

1. Observe a tirinha abaixo, que está desordenada. Numere os quadrinhos de acordo com a sequência em que provavelmente ocorreram as ações.

The comic strip consists of 10 panels arranged in three rows. Each panel has a small empty space below it for numbering. The panels are as follows:

- Row 1:
 - Panel 1: Mônica is running and flying a kite. ()
 - Panel 2: The boys are watching Mônica from behind a bush. ()
 - Panel 3: Mônica is running away with the kite. ()
 - Panel 4: The boys are looking at each other with a speech bubble saying 'REMORSO' (Remorse). ()
 - Panel 5: A large 'POF' sound effect with stars. ()
- Row 2:
 - Panel 6: A close-up of Mônica looking surprised. ()
 - Panel 7: Mônica is running away, with a thought bubble showing the boys chasing her. ()
 - Panel 8: Mônica is running away, with a 'ZUPT' sound effect. ()
- Row 3:
 - Panel 9: Mônica is sitting on the ground, looking dizzy. ()
 - Panel 10: The boys are laughing at Mônica. ()

2. Agora, para cada quadrinho, escreva uma oração que descreva o que ocorre em cada cena.

3. Crie uma história baseada na tirinha organizada, utilizando as frases que você criou na questão anterior e fazendo as alterações necessárias.

4. Observe as diferenças entre as respostas das questões 2 e 3. Quais as alterações foram necessárias para realizar a tarefa da questão 3?

5. Por que essas alterações foram necessárias?

Partindo da abordagem da escrita como um processo, a qual determina que o texto se constrói por meio de uma série de processos interligados e inter-relacionados, a partir dos objetivos e estruturas mais primárias às mais complexas, advindas das primeiras, partiu-se da elaboração de frases estruturalmente independentes até a construção do texto. Durante esse

processo, os alunos foram instigados a observar as modificações oriundas da passagem de orações independentes a um texto coeso e coerente, com vista a fazê-los racionalizar sobre suas escolhas textuais.

Quando questionados sobre as diferenças entre as seqüências de frases e a produção do texto, muitos alunos apontaram para a necessidade de alterações como forma de ‘completar’ e ‘organizar’ o texto. Seguem respostas que representam o que a maioria dos alunos respondeu a esses questionamentos.

Ilustração 13 - Resposta às questões 4 e 5 da Atividade 1, da etapa de intervenção.

4. Observe as diferenças entre as respostas das questões 2 e 3. Quais as alterações foram necessárias para realizar a tarefa da questão 3?

Tive que acrescentar algumas palavras e alterar outras.

5. Por que essas alterações foram necessárias?

Para a história fazer sentido e ser mais organizada.

Ilustração 14 - Resposta às questões 4 e 5 da Atividade 1, da etapa de intervenção.

4. Observe as diferenças entre as respostas das questões 2 e 3. Quais as alterações foram necessárias para realizar a tarefa da questão 3?

foram usadas alterações para completar o texto

5. Por que essas alterações foram necessárias?

para que o texto ficasse completo

Observa-se que os alunos, em sua maioria, já tinham, portanto, internalizados a ideia de que há determinadas estruturas que auxiliam na organização do texto e que as informações devem se relacionar entre si de formas variadas e não apenas sequenciadas.

As aulas do segundo encontro voltaram-se para a identificação das interpretações semânticas que podem emergir das relações oracionais. Buscou-se, sem limitar-se a denominações tradicionais, e por meio de atividades produtivas de manuseio de estruturas linguísticas, demonstrar tais relações de sentido. Abaixo, reproduz-se as questões da segunda atividade:

Ilustração 15 – Atividade 2 da etapa de intervenção

ATIVIDADE 2

Leia a tira abaixo: 

1. Na fala da tirinha acima, temos duas informações. Quais?

Observa-se entre as frases destacadas na questão anterior uma clara relação de sentido evidenciada por uma palavra.

2. Qual essa palavra? E qual tipo de relação se estabelece entre as frases

3. Agora, re-escreva o enunciado do quadrinho, fazendo as adequações necessárias, substituindo a palavra destacada na questão anterior por:

- Caso:
- De modo que:
- Como:
- Logo:
- Mas:

4. Em alguma das frases elaboradas acima houve mudança de sentido em relação ao enunciado original? Em quais?

Ilustração 16 – Atividade 2 da etapa de intervenção (continuação).

5. Leia a tira:



(Disponível em: <http://fatimalp.blogspot.com.br/2012/03/charges-no-vestibular.html>. Acesso em: 14/06/2014)

a) Observe este período extraído do primeiro balão da tira: “Por mais que a professora explique, eu não entendo esse negócio de sujeito e predicado”. Há nessa passagem duas orações. Divida-as e analise: qual delas é independente da outra?

b) A partir do item anterior, conclui-se que há duas informações na passagem. A ligação entre essas duas informações se dá por meio de uma expressão. Qual? Que sentido tem essa expressão no enunciado?

Nesta atividade, destaca-se o exercício proposto na questão 3, pois permite aos alunos o manuseio de estruturas gramaticais, ao mesmo tempo em que eles observam as mudanças semânticas advindas deste manuseio. Abaixo reproduz-se resposta obtida de um dos alunos participantes da pesquisa, representativa, de modo geral, da resposta esperada para a questão. A discussão proporcionada pela questão em sala também foi bem produtiva, pois os alunos, ao mesmo tempo, avaliavam suas respostas e as dos colegas, apontando outras respostas possíveis. No item b, por exemplo, o aluno elaborou enunciado não esperado, pois a expressão “desse modo”, normalmente, introduz ideia de consequência. Contudo, ao ser questionado, o aluno defendeu que quando o empregado abandonou a caravana, os empregadores tiveram uma justificativa para não cumprir com os direitos do empregado, logo, o não-cumprimento dos direitos foi consequência do abandono, ou seja, o aluno fez todo o contexto da situação expressa na tirinha.

Ilustração 17 - Resposta à questão 2 da Atividade 2.

3. Agora, re-escreva o enunciado do quadrinho, fazendo as adequações necessárias, substituindo a palavra destacada na questão anterior por:

a) Caso:
~~Caso não quiseram cumprir com seus direitos trabalhistas~~
 ele abandonou a carreira.

b) De modo que:
 Ele abandonou a carreira de modo que não quiseram cumprir
 seus direitos trabalhistas.

c) Como:
 Como não quiseram cumprir com seus direitos trabalhistas
 ele abandonou a carreira.

d) Logo:
 Não quiseram cumprir com seus direitos trabalhistas logo
 ele abandonou a carreira.

e) Mas:
 Eles quiseram cumprir com seus direitos trabalhistas mas
 ele abandonou a carreira.

Os alunos demonstraram, de modo geral, certa dificuldade em relação à questão 5, devido à pouca familiaridade com a ideia de concessão, em termos de atividade epilinguística ou metalinguística. A questão teve de ser explicada e exemplificada várias vezes para que os alunos a respondessem e, ainda assim, muitos ainda demonstravam não ter compreendido totalmente o conceito abordado. Credita-se tal fato à pouca ocorrência desse tipo de construção em língua portuguesa em contextos informais e cotidianos, ficando restrita a textos com maior grau de formalidade e, portanto, menos acessíveis aos alunos.

Não obstante a restrição à ideia de concessão, as questões dessa aula foram respondidas a contento em sua maioria, além de permitirem, no momento de socialização das respostas, a discussão entre os alunos das sentenças aceitáveis ou não dentro das possibilidades postas pelas informações e pelas conjunções.

Nas aulas do terceiro encontro, o foco recaiu sobre o trabalho entre a construção do texto e a defesa de pontos de vista. Partindo da leitura de uma coluna jornalística ³ e de uma tirinha, os alunos foram instigados a reconhecer as estratégias argumentativas que auxiliam o autor de textos escritos a convencer o seu interlocutor. Do texto jornalístico, foram retiradas palavras e expressões responsáveis pela conexão entre as partes do texto e pela evolução da argumentação, para que os alunos o completassem de forma a reconstruí-lo respeitando seu propósito argumentativo, além de responderem a duas questões: “É comum ao

³ Texto reproduzido na íntegra nos anexos.

longo do texto, a autora citar outras pessoas e instituições. Liste algumas das fontes citadas no texto e explique por que a autora utiliza esse recurso.” e “Qual o ponto de vista que a autora do texto pretende defender? Ela atinge seu objetivo?”. O objetivo das questões é claramente o de evidenciar os mecanismos argumentativos utilizados no texto escrito para defesa de um ponto de vista. Foi também nesta atividade que um texto de maior extensão e de caráter argumentativo serviu à análise na etapa de intervenção, pois se partiu do pressuposto de aumentar a complexidade das atividades gradativamente, até então os textos restringiam-se a tirinhas ou ao trabalho de modificação de orações.

Sobre o segundo texto desta atividade, uma tirinha, foram elaboradas as seguintes questões com o objetivo de verificar se os alunos reconhecem estratégias argumentativas nos textos escritos, com vistas ao aprimoramento do texto argumentativo que foi produzido na etapa seguinte de avaliação:

Ilustração 18 - Atividade 3 da etapa de intervenção.

É comum, no convívio com outras pessoas, termos que convencê-las sobre algo ou queremos mudar comportamentos alheios para que se adequem aos nossos desejos. Quando fazemos isso por meio da utilização de palavras, dizemos que estamos argumentando. Argumentação é a busca pelo convencimento do outro ou pela mudança de um comportamento.



<https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiw8Lrhe3VAhXKEJAKHYitC1YQjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fmalditosinvasores.com%2Ftag%2Ftirinha-do-dia%2F&psig=AFOjCNGKSkjzKMmYRNxDq5C4f92zTnO-LQ&ust=1503573203959147>

4. Na tirinha acima, Garfield tenta convencer ser dono, Jon, por meio de um processo argumentativo. Qual o objetivo de Garfield em sua conversa com Jon?
5. Explique a estratégia que o gato utilizou para alcançar tal objetivo.
6. Garfield leva Jon (e o leitor), ao acompanhar seu raciocínio, a uma conclusão. Qual é essa conclusão? E qual palavra demarca, na fala de Garfield, essa conclusão?

A partir das respostas obtidas, verificou-se que os alunos, de modo geral, não apresentavam dificuldades em identificar os pontos de vista dentro de um texto, pois a maioria respondeu adequadamente e com certa facilidade as questões. No entanto, de acordo com a

sondagem, eles parecem não organizar seus próprios textos argumentativos conforme seus objetivos.

A atividade 4 foi dividida em dois encontros de duas horas-aula, devido a sua complexidade. Nessas aulas, buscou-se evidenciar e classificar, sem prender-se a nomenclatura das gramáticas tradicionais, as relações semânticas estabelecidas entre orações e ainda demonstrar tais sentidos na construção de um texto jornalístico. Na primeira questão desta atividade, requereu-se que os alunos ligassem orações, estabelecendo entre elas os sentidos indicados entre parênteses, conforme se verifica na imagem abaixo.

Ilustração 19 - Atividade 4 da etapa de intervenção, questão 1.⁴

<u>ATIVIDADE 4</u>
<p>1. Junte as orações abaixo em um só período, estabelecendo entre elas o sentido indicado entre parênteses. Para tanto, utilize palavras ou expressões adequadas às situações propostas.</p> <p>a) A cidade foi alagada. / O rio transbordou. (causa)</p> <p>b) A casa custava caro. / Ela desistiu da compra da casa. (consequência)</p> <p>c) A aluna estudou durante muitas horas. / Ela não quer ficar reprovada. (finalmente)</p> <p>d) Entrei no banho. / O telefone tocou. (tempo)</p> <p>e) Farei o que acho correto. / Você é contra isso. (concessão)</p> <p>f) Faço rabanadas. / Minha avó me ensinou a fazer rabanadas. (conformação)</p> <p>g) A filha estava ficando independente. / A mãe estava se sentindo só. (proporcional)</p> <p>h) Eu vou embora. / Eu cansei de esperar por ele. (explicação)</p> <p>i) Não tenho dinheiro. / Não posso pagar por essa bolsa. (conclusão)</p> <p>j) Treinei bastante. / Não passei no exame. (oposição)</p>

Embora apresentasse frases com contexto restrito, a atividade, que enfatiza, sobretudo, as etapas de organização de ideias e de textualização, promoveu o levantamento de inferências possíveis em termos de relação semântica e de sua respectiva textualização.

Observou-se que muitas vezes os alunos ligavam as frases formando um período com sentido, mas não condizente com o que fora pedido no item, como por exemplo as respostas a seguir. Em que, no lugar de um conectivo que expresse a ideia de causa (no item a) ou finalidade (no item c), o aluno utilizou-se de uma expressão de causa e consequência, semelhante ao que fez, no item b, em que no lugar de elaborar um período com a relação de

⁴ Os alunos foram instruídos ler no lugar da palavra 'finalmente', no item c da questão, a palavra 'finalidade', tão logo receberam a atividade.

consequência entre as orações, o aluno optou por realizar a inversão das orações e subordinar a oração que trazia a ideia de causa à outra que trazia a consequência.

Ilustração 20 - Resposta à questão 1 da Atividade 4.

1. Junte as orações abaixo em um só período, estabelecendo entre elas o sentido indicado entre parênteses. Para tanto, utilize palavras ou expressões adequadas às situações propostas.

a) A cidade foi alagada. / O rio transbordou.
 (causa) O rio transbordou e a cidade foi alagada.

b) A casa custava caro. / Ela desistiu da compra da casa.
 (consequência) Ela desistiu da compra da casa porque a casa custava caro.

c) A aluna estudou durante muitas horas. / Ela não quer ficar reprovada.
 (finalmente) Ela não quer ficar reprovada, pois a aluna estudou durante muitas horas.

Respostas desse tipo foram utilizadas para instigar ainda mais a discussão sobre as possibilidades de representação escrita das ideias pretendidas. À medida que os alunos liam em voz alta suas respostas, os demais alunos avaliavam se estas estavam adequadas, comparando-as com as próprias respostas. Dessa forma, chamou-se a atenção que algumas construções, apesar de sintaticamente corretas, não preenchiam a exigência semântica indicada. Os alunos não puderam refazer suas respostas após a socialização para que o registro das suas respostas permanecessem fiés à primeira resposta elaborada por eles.

Outro fato interessante identificado a partir da análise das respostas das questões desta atividade foi o de apenas 5 alunos, dentro do universo de 21, utilizarem uma conjunção com valor concessivo na resposta do item 'e', intensificando o que já havia sido identificado nas outras aulas em relação à problemática com esse valor semântico. Os demais alunos utilizaram uma conjunção adversativa, demonstrando identificar a semântica entre as orações, em virtude de a oposição ser parte constituinte da construção da ideia de concessão, a exemplo da resposta reproduzida abaixo.

Ilustração 21 - Resposta à questão 1 da Atividade 4.

e) Farei o que acho correto. / Você é contra isso.
 (concessão) Você é contra isso, mas farei o que acho correto.

As demais questões desta atividade, dividida em dois encontros, visavam ao desenvolvimento da construção argumentativa do texto, evidenciando os argumentos

utilizados e como esses se relacionam para que a defesa do ponto de vista seja eficiente. Como atividade de casa, os alunos foram convidados a fazer levantamento de argumentos relacionados ao tema da redação que foi proposta na aula seguinte, que constituiu o material de avaliação deste trabalho.

A partir da análise das atividades de intervenção, concluiu-se que a dificuldade refletida na deficitária explicitação das relações semânticas na construção dos sentidos dos textos produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual não se deve ao fato destes alunos não conhecerem as estruturas responsáveis por organizar o texto em sua superfície, mas ao fato de esses não conseguirem materializar essa teoria em sua prática escrita, confirmando a hipótese deste trabalho.

A seguir verificar-se-á se as atividades desenvolvidas nesta etapa foram eficazes para o desenvolvimento e para a ampliação da habilidade de articulação de orações.

6. 3. Avaliação

Após a realização das etapas de sondagem e intervenção, os alunos foram orientados a escrever um texto de cunho argumentativo. Salienta-se que os textos trabalhados nas atividades 3 e 4 tinham como característica serem argumentativos, fato ratificado pela professora no decorrer das aulas, bem como, o modo como a argumentação se desenvolvia nos textos em questão. Foram reservadas duas horas-aula para a realização da produção textual que versaria sobre o uso do celular na sala de aula, tema que, assim como a redação de sondagem, é de fácil conhecimento dos educandos e sobre o qual estes têm discutido com frequência em suas aulas em diversas disciplinas. Além disso, na aula anterior, os alunos fizeram um trabalho de levantamento de informações sobre o tema e havia, ainda, as informações dos textos motivadores, lidos e discutidos antes da realização individual da produção textual. No total, foram disponibilizados juntamente com a proposta quatro textos motivadores: o primeiro trazia a lei Nº 14.146/08, que proíbe o uso de celulares em sala de aula no Ceará; o segundo era uma reportagem sobre a liberação do uso do celular com fins pedagógicos nas escolas de São Paulo; o terceiro era uma imagem, retirada do seriado americano “Os Simpsons”, em que nenhum aluno, dentro da sala de aula, dá atenção à professora por estar utilizando o celular; e o quarto levantava a questão de como transformar o uso do celular em sala de aula em um aliado da tecnologia na educação. Acreditava-se que, com a leitura dos textos e com as discussões propostas, os alunos teriam bastantes argumentos a desenvolver em seus textos.

A seguir, apresenta-se o enunciado da proposta de redação reproduzida para os alunos, que visava também a reprodução do texto para outros alunos, tornando-o também mais significativo para os estudantes.

Ilustração 22 - Proposta de redação da etapa de sondagem.

<p><u>PROPOSTA DE REDAÇÃO</u></p> <p>Leia os textos abaixo, eles tratam do uso do celular na sala de aula. Esse assunto é motivo de discussão entre alunos, pais e professores, pois alguns são a favor do uso do celular para auxiliar atividades escolares, já outros acreditam que o aparelho distrai a atenção dos alunos em relação aos estudos.</p> <p>E você, o que pensa sobre o uso de celulares em sala de aula? Escreva um texto argumentativo, em que você apresenta argumentos que justifiquem seu ponto de vista. Seja convincente, utilize dados de pesquisa, opiniões de especialistas, experiências pessoais, enfim, informações que ajudem você a demonstrar sua opinião sobre o assunto. Se possível, apresente uma solução para o impasse.</p> <p>O seu texto será lido por outros alunos da escola como forma de suscitar a discussão sobre essa temática que tanto incomoda professores e estudantes. Os textos da turma serão compilados em uma publicação impressa da escola, um mural de opiniões será organizado para a exposição, em que vocês poderão, inclusive, responder comentários sobre a interação com os demais colegas.</p>
--

Reforça-se que o termo ‘avaliação’ aqui utilizado refere-se às ações aplicadas aos alunos com o objetivo de verificar se estas foram ou não fatores influenciadores na segunda produção de forma positiva. Os alunos não obtiveram nota pela redação produzida, assim como na etapa de sondagem, ambas caracterizadas como atividade escolar de participação.

Na aplicação da redação de avaliação, fora requerido aos alunos que a produção fosse inicialmente registrada em uma folha de rascunho e orientado que eles revisassem e corrigissem o texto antes de passá-lo para a folha definitiva. Entretanto, percebeu-se que os alunos, assim como na sondagem, não fizeram proveito adequadamente da folha de rascunho, pois as redações finais, em sua maioria, eram iguais às da folha de rascunho. Tal fato pode ser entendido como reflexo de como os textos escolares são percebidos pelos alunos, uma vez que estes estão acostumados a terem seus textos avaliados principalmente ao que se refere a aspectos ortográfico e gramaticais. Sobre o aspecto da revisão, Antunes (2005) afirma que é grave a constatação de que a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a corrigir pontos de sua superfície linguística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais, trata-se, a escrita na escola, de acordo com a autora, como um processo mecânico de pôr no papel não importa o quê, faça ou não sentido. Neste dia também, como na sondagem, alguns alunos terminaram a redação antes do tempo reservado para a tarefa.

Remete-se também neste ponto ao estudo da linguagem escrita como um processo, apresentado no capítulo 2. É sabido que escritores proficientes não dispensam as etapas de geração e organização de ideias, de produção e revisão dos textos, portanto,

verificou-se uma outra lacuna que requer a atenção do professor nas aulas: o trabalho em relação às etapas de produção do texto escrito, tais como o planejamento, a textualização e a revisão, de modo que os estudantes percebam-no como um instrumento à comunicação. Este aspecto é primordial a qualquer proposta de ensino que se disponha a aprimorar habilidades escritas.

Em relação à aplicação dos conceitos estudados nas aulas de intervenção, verificou-se que a preocupação em organizar os elementos do texto fez com que os alunos apresentassem maior variação de elementos coesivos e períodos mais longos. Além disso, a consciência de que o texto deveria ser argumentativo, e igualmente das implicações deste fato para a escrita, fez que os estudantes demonstrassem maior preocupação com a formalidade do texto, pois, conforme explicado, as produções seriam lidas por outros alunos da escola, como forma de levantar a discussão sobre a temática, tão própria do ambiente escolar.

A seguir, exemplos de passagens das redações da etapa de avaliação podem ilustrar os resultados obtidos. Considerou-se o trecho abaixo, a introdução da redação, satisfatório para a série em curso do aluno no que se refere à explicitação das relações semânticas entre suas partes, por meio da organização do texto e das junções entre as orações. Há períodos complexos organizados e progressão da temática, além do balanço entre argumentos positivos e negativos sobre o tema. Ele parte do fato de que a tecnologia tem crescido e influenciado a vida das pessoas, afetando inclusive a educação, que pode se beneficiar pela rapidez e praticidade ou, ao contrário, ser uma distração aos alunos, prejudicando-os.

Ilustração 23 - Trecho de redação de sondagem.

1	A tecnologia, ultimamente, tem crescido
2	muito rápido e fez com o que o aprendizado
3	tenha sofrido mudanças tanto positivas como
4	negativas. Espera-se ajudar os alunos e os
5	proprietários com ensino mais rápido, fácil e
6	prático também tem sido motivo de distração,
7	fazendo com o que o aluno não se importe
8	com a aula prejudicando seus estudos e, como
9	consequência, seu futuro.

O mesmo aluno, na etapa de sondagem, produziu a seguinte introdução para seu texto, em que ele também inicia falando sobre como a tecnologia afeta a vida das pessoas,

sem, contudo, avaliar esse fato. O que se apresenta é a representação de um conceito partilhado socialmente, mas sem aprofundamento, o que também ocorre ao longo do texto.

Ilustração 24 - Trecho de redação de sondagem.

A maioria da população, principalmente,	
não tem passado a maior parte de seu	
dia conectada na internet.	

Outro texto que pode servir de exemplo ao benefício das atividades propostas na etapa de intervenção às produções escritas, refere-se ao aluno cujo texto fora apresentado como ilustração nove (9), na etapa de sondagem deste capítulo. No trecho anterior, o aluno não explicita de maneira satisfatória a relação causa-consequência (ou de explicação), mas, no texto de avaliação, há a ocorrência satisfatória desta relação semântica na passagem, pois o aluno expressa a causa de sua opinião de que o celular pode ser algo ruim: “porque vai tirar a atenção dos alunos”, ainda que não faça uso da pontuação adequada e apresente aspectos próprios da oralidade.

Ilustração 25 - Trecho de redação de sondagem.

1	MINHA OPINIÃO SOBRE CELULAR NAS SALAS DE AULA É QUE PODE
2	SER UMA COISA MUITO BOA E POR OUTRO LADO PODE SER UMA COISA
3	RUIM POR QUE O CELULAR VAI TIRAR A ATENÇÃO DOS ALUNOS COMO O TEXTO
4	1 DISPOE SOBRE A PROIBIÇÃO DE USO DE EQUIPAMENTOS DE COMUNICAÇÃO,
5	FLATPHONE E OUTROS APARELHOS SIMILARES.

Em resumo, dos 21 textos analisados e comparados com a produção elaborada na etapa de sondagem, indentificou-se que, em 15 redações, houve uma melhora em relação à variação dos elementos coesivos utilizados e à complexidade dos períodos construídos, além disso, os textos produzidos na etapa de avaliação, demonstraram maior maturidade de seus produtores no alcance de objetivos, por meio de argumentação mais consistente e melhor organização textual, e também apresentaram menos fragmentação das estruturas oracionais.

As conclusões a que chega o presente trabalho confirmam a hipótese inicial de que o estudo do fenômeno de junção entre as orações de uma forma menos ligada à nomenclatura e pautada pelo uso auxilia de modo mais eficaz a habilidade escrita dos alunos. Embora ainda se considere pequeno o número de alunos participantes desta pesquisa-ação e

poucas as produções analisadas, vê-se, de forma otimista que as atividades aplicadas podem ser revistas, incrementadas e aplicadas em momento e contextos escolares futuros.

6.4. Síntese conclusiva.

A aplicação das atividades elaboradas em uma turma de 39 alunos do ano final do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Ceará, nas três etapas de desenvolvimento da pesquisa (sondagem, intervenção e avaliação) e sua posterior análise permitiu a constatação de interessantes resultados no tocante ao ensino da articulação de orações.

A etapa de sondagem, constituída por uma produção textual, confirmou a hipótese inicial da pesquisa desenvolvida de que há inadequações e limitações no que tange à habilidade de relacionar orações em textos escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental. Verificaram-se várias produções em que os mecanismos utilizados na relação entre as partes do texto eram limitados e ainda que havia a elaboração de estruturas incompletas ou que não transmitiam claramente a intenção dos seus autores.

Nas atividades de intervenção, constatou-se que os alunos reconheciam os mecanismos de articulação de orações e inferiam destes seus significados, no entanto, como visto, não foram capazes de aplicar esses conhecimentos aos seus próprios textos escritos. Por meio de atividades reflexivas e produtivas, tais dificuldades foram amenizadas, fato que pode ser comprovado com a análise das produções da etapa de avaliação feita pelos alunos, em que 15 dos 21 alunos participantes de todas as etapas propostas demonstraram maior domínio da habilidade trabalhada.

7. CONCLUSÃO

O ensino de língua portuguesa no Brasil, apesar de ter passado por vários avanços, principalmente depois da elaboração dos PCN, que indicam um ensino contextualizado do idioma, encontra-se ainda muito influenciado pela vertente tradicional de ensino, o qual se caracteriza por um viés altamente prescritivo e preocupado com nomenclaturas e classificações estanques. O surgimento e a difusão da Linguística, a partir do século XIX, pôs em discussão a Gramática Tradicional por não promover a discussão e a reflexão sobre importantes aspectos da linguagem, como a variação linguística.

O distanciamento entre as pesquisas linguísticas, realizados em âmbito acadêmico, e as suas possíveis aplicações nas salas de aula do Brasil justificaria a ainda supremacia da abordagem pautada pela Gramática Tradicional no ensino do idioma. As evoluções linguísticas parecem, muitas vezes, não chegar até os professores do ensino fundamental e médio ou, quando chegam, não são apresentadas de forma pragmática de modo que possam ser desenvolvidas nas aulas, devido a seu caráter estritamente teórico. Entretanto, muitos são os trabalhos, como os de Neves (2001, 2015), Antunes (2014) e Nogueira (2010, 2014), que, tendo consciência deste quadro, contribuíram e contribuem com a diminuição desse distanciamento.

Neste trabalho, buscou-se acrescentar uma contribuição ao trabalho dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental no tocante ao ensino das habilidades de articulação de orações, tratadas no livro didático como orações coordenadas e subordinadas, a partir da elaboração de uma proposta pedagógica em que os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos aparecessem de modo interligado, sem a valorização da nomenclatura, ao contrário do que ocorre na Gramática Tradicional. Pretendeu-se, por meio dessa abordagem, auxiliar os alunos no aprimoramento de suas produções escritas de modo a alcançarem seus objetivos comunicativos de forma mais eficiente em textos de cunho argumentativo.

O público-alvo da pesquisa foi composto por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino do Ceará de uma escola localizada na periferia de Fortaleza. Desta escola, foi selecionada uma turma em que 39 alunos estavam matriculados em 2017, no entanto, apenas 21 alunos participaram de todas as etapas descritas no capítulo anterior. A definição dessa série para a efetivação da pesquisa justifica-se pelo fato de os alunos se encontrarem em transição para o ensino médio, e que, na última série do ensino fundamental, já terem sido apresentados, ainda que de modo menos

aprofundado, aos diversos aspectos de estudo do idioma abordados na escola, além disso, o grau de maturidade linguística esperado para esse nível de ensino ainda não tinha sido atingido pela totalidade dos alunos da turma, conforme foi comprovado na etapa de sondagem.

Esta pesquisa teve como principal fundamentação teórica o Funcionalismo linguístico que, embora se ramifique em diversas vertentes, tem como ponto comum o interesse pelo estudo da língua em uso. Desse modo, interessa aos estudiosos dessa vertente como a linguagem é aplicada em situações reais de interação e como os usuários da língua a moldam de acordo com suas necessidades comunicativas. Os estudos realizados por essa vertente sobre a articulação de orações muito tiveram a contribuir quando à elaboração das atividades propostas aos alunos, marcadamente, os trabalhos de Matthiessen e Thompson (1988), Neves (1999, 2016) e Decat (2001).

A metodologia seguida neste trabalho foi a da pesquisa-ação dada sua adequação ao contexto encontrado, pois se trata de um método que permite ao professor, ao mesmo tempo em que pesquisa problemas identificados em seu ambiente de trabalho e auxilia os alunos a resolvê-los, permite que ele aprimore sua prática pedagógica por meio da avaliação constante de suas ações. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação constitui-se como uma forma de investigação-ação em que seus procedimentos permitem aos pesquisadores em educação produzir informações e conhecimentos de aplicação efetiva em sala de aula, promovendo transformações de situações dentro da própria escola.

Aceitando, de acordo com Baldissera (2001), que a pesquisa-ação realiza-se por meio de uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, dividiu-se esta pesquisa em três etapas: **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**, cada uma com seus procedimentos e objetivos definidos. Na etapa de sondagem, foi aplicada uma proposta de redação, sobre a qual foi realizada análise para a identificação dos principais problemas relacionados à articulação de orações apresentados pelos alunos. A coleta dessas informações confirmou que muitos alunos apresentaram limitações quanto à variação dos recursos organizacionais e certas inadequações de nível estruturais que afetavam negativamente o nível semântico e a progressão textual. Ressalva-se que, apesar de muitos textos, serem compreensíveis e possibilitarem a inferência das informações pretendidas, a leitura e a interpretação ficam prejudicadas por essas limitações. Os resultados encontrados possibilitaram concluir que esses problemas ocorrem devido à ineficiência da abordagem tradicional de ensino das orações presente nas escolas, pautada pela classificação de nomenclaturas, e não pelo uso e, portanto,

necessária seria a elaboração de uma abordagem diferente como tentativa de resolução da questão.

A etapa de intervenção desenvolveu-se a partir da aplicação de atividades que gradativamente abordaram as possíveis causas das dificuldades identificadas nas produções escritas na etapa de sondagem, considerando as etapas envolvidas na produção escrita, adotada como um processo, conforme visto em Flower & Hayes (1981). Foram trabalhadas quatro atividades, em cinco encontros de duas horas-aula cada, que trataram dos aspectos estruturais, semânticos e pragmático que envolvem a relação de orações, partindo-se de um viés produtivo e reflexivo, pautadas por uma abordagem produtiva, conforme explicitado em Halliday, McIntosh, Strevens (1974). A aceitação por parte dos alunos das atividades de intervenção foi bastante satisfatória, pois a grande maioria deles participou de forma efetiva das discussões e questões propostas, o que permitiu observar em que pontos centravam-se as principais barreiras a serem ultrapassadas nesta pesquisa.

A etapa de avaliação foi realizada com a proposta de uma nova redação para os alunos para que fosse comparada com a produção inicial com o objetivo de definir qual o grau real de interferência do trabalho desenvolvido nesta turma em seus textos escritos. Por meio desta comparação, foi possível identificar um aumento qualitativo demonstrado pelos alunos nos textos escritos das habilidades relativas à articulação de orações. Dos vinte e um (21) textos avaliados nesta etapa, quinze (15) apresentaram uma efetiva melhoria no tocante à diversidade de estratégias organizacionais e argumentativas, além aparecer menor quantidade de estruturas descontextualizadas sintática e semanticamente nos textos.

O desenvolvimento de competências linguísticas que proporcionem uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual é o objetivo primário da escola e considera-se que uma abordagem pautada pelo Funcionalismo linguístico, partindo-se de uma abordagem produtiva em que se privilegia o aprimoramento das habilidades linguísticas, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, prevê o amplo domínio da expressão verbal, em suas realizações falada e escrita. Portanto, buscou-se, com este trabalho, promover um aprimoramento do uso da linguagem escrita para a aplicação em situações comunicativas presentes em sociedade.

É notório que vários são os aspectos que necessitam de revisão no tocante ao ensino de língua na escola, para os quais o embasamento teórico funcionalista poderia contribuir com a elaboração de soluções pelos professores-pesquisadores, interessados em melhorar suas práticas e os resultados de aprendizagem obtidos em suas aulas. Este trabalho, no entanto, focalizou apenas um desses aspectos, a articulação de orações em textos escritos,

com o intuito de expor uma possibilidade de abordagem de conteúdos gramaticais nas aulas de português, demonstrando como a teoria funcionalista apresentada pode ser relacionada com a prática docente, com vistas à reprodução das atividades apresentadas em outras turmas, que apresentem dificuldades semelhantes, e a uma possível ampliação e aprofundamento dessas ações, como, por exemplo, a verificação da eficácia da abordagem proposta na produção de textos narrativos, descritivos ou injuntivos, buscando o engrandecimento cognitivo e social dos educandos do ensino básico, principalmente, daqueles pertencentes à rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. I. C.M. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 4.ed. São Paulo, SP: Parábola, 2005.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. São Paulo: Nacional, 2009.
- BEZERRA, C.A.R. **Articulação hipotática adverbial e argumentação** : uma análise do uso de orações concessivas em artigos e opiniões editoriais. 2006. 107f. Dissertação (mestrado em linguística) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Linguística, Fortaleza-CE, 2006.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** SP: Cortez, 2013.
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- _____. **Dimensions of register variation**. A Cross-Linguistic Comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 26 ed. São Paulo: Vozes, 2007.
- CASTILLO, A. T. de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- _____. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo, SP: Contexto, 2012. 768p.
- CAVALCANTE FILHO, L. A.; NOGUEIRA, M. T. **A articulação hipotática adverbial** : uma proposta funcionalista para o ensino . 2016. 123p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Ceará, Pós-graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2016.
- CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 22 ed. São Paulo: Nacional, 1981.
- CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português linguagens: 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, Deborah (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex., 1982. p. 35-53.

_____. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N.; HYLDIARD, A. (Eds.). **Literacy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

COSTA, M.A. F. da; COSTA, M.F.B. da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CUNHA, C. e CINTRA, L.F.L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

DECAT, M.B.N. Orações adjetivas explicativas no português brasileiro e no português europeu: aposição rumo ao 'desgarramento'. **Scripta (Linguística e Filologia)**, Belo Horizonte, v.5, n.9, p. 104-118, 2º sem 2001,

DIK, C. S. **The theory of funcional grammar**. Dordrecht-Holand/Providence RI-EUA: Foris Publications, 1989.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L C. V. de O; AQUINO, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. In: **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, 1994. (publicado, sob permissão, em R, Ruddell, H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I. R. A, 1981.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, A. L. **Gramática del español I. La oración compuesta**. Madrid: Arco Libros, 1994.

GIVÓN, T. **Syntax: a functional-typological introduction**. v.II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GOMES, M. do C. de la C. **Abordagens à escrita: do programa de português aos manuais escolares do 2º ciclo do Ensino Básico**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. 2013. 165p. Dissertação de Mestrado.

GRYNER, H. **Graus de vinculação nas cláusulas condicionais**. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, SP 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. The Functional Basis of Language. In: BERNSTEIN, B. (Ed.). **Class, codes and control**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K, MCINTOSH, A., STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HOPPER, P. & TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University, 1993.

HUDDLESTON, R. **Introduction to the grammar of english**. Cambridge, G. B.: Cambridge University Press, 1984.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: Pennsylvania University, 1972.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, John e THOMPSON, Sandra (eds) **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

MARCUSCHI, I. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINET, A. Qu' est-ce que la linguistique fonctionnelle? **Revista ALFA**, São Paulo, v. 38, p. 11-18, 1994.

MATHIENSSEN, C. e THOMPSON, S. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, J. e THOMPSON, S. (eds) **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

NEVES, M.H.M. **O coordenador interfrasal *mas* – invariância e variantes**. ALFA, v. 28, 1984, p. 21-24.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Construções encaixadas: considerações básicas. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL (CELSUL), II., 1999, Florianópolis/SC. **Anais...**, Florianópolis, 1999.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____.(Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2016.v. . V

NOGUEIRA, M.T. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna. In: LIMA, M. A. F.; ALVES FILHO, F. e DA COSTA, C. S. S. M. (orgs). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 209-230.

_____. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

PINTO, E.P. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 2004.

PINTO, J. B. G. **Pesquisa-Ação**: detalhamento de sua sequência metodológica. Recife: Mimeo, 1989.

ROCHA LIMA, C.H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 48 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

SANTOS, T. **A construção da referência em textos infantis**: uma abordagem cognitiva. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

SPERANÇA-CRISCUOLO, AC. Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua. In: SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português**: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 17-27.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. 238p. Tradução de: Marcos Bagno.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus . 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.