



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LINGUAGEM E
ENSINO

DO ADVENTO À PROPOSTA: A DIDATIZAÇÃO DA
ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS
PARAMETRIZADORES PARA O ENSINO MÉDIO

Isabelle Guedes da Silva Sousa

Campina Grande – PB, agosto de 2015

Isabelle Guedes da Silva Sousa

DO ADVENTO À PROPOSTA: A DIDATIZAÇÃO DA
ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS
PARAMETRIZADORES PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo.

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S725d Sousa, Isabelle Guedes da Silva.
Do advento à proposta: a didatização da análise linguística em documentos parametrizadores para o ensino médio / Isabelle Guedes da Silva
Sousa. – Campina Grande, 2015.
140 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.
"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".
Referências.

1. Linguística - Metodologia. 2. Análise Linguística. 3. Documentos Parametrizadores. 4. Análise Linguística - Didatização. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

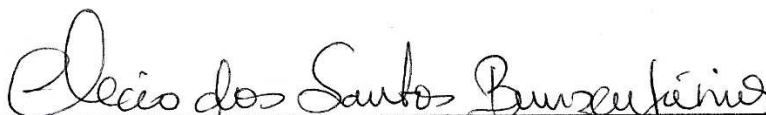
CDU 81-13(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

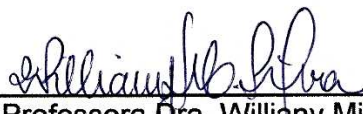
BANCA EXAMINADORA



Professora Dra. Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)



Professor Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior
Universidade Federal de Pernambuco
(Examinador titular externo)



Professora Dra. Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora titular interna)

Professora Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macêdo Reinaldo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora suplente)

Dissertação defendida em 06/08/2015, com conceito A.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais JOSENILDA e IVANALDO, as minhas irmãs INGRID, ISADORA e IVNA, e a meu esposo JOSÉ, e a muitas pessoas que em mim confiaram para esta conquista, inclusive DENISE LINO. Sou imensamente grata pelo apoio, incentivo, determinação e fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria concedida.

Aos meus pais, pela formação pessoal e humana e pelo apoio diante dos obstáculos que a vida me impõe.

Aos meus sogros e esposo, pelo suporte, paciência e dedicação em inúmeras noites de estudo e busca pelo conhecimento.

Aos meus familiares, que frente ao inusitado caminho que busquei seguir, na área da educação, não deixaram de acreditar no meu desejo de crescer.

Aos colegas que me fizeram rir e descobrir como é belo o árduo caminho que escolhemos, em especial, Lucielma, Roberta, Sandra, Jardiene, Larissa, Ranieri, Bruno, Ane, Já, Aline, Jackson e Hermano, estes, sempre me encorajando a seguir de cabeça erguida.

Aos alunos das turmas Língua portuguesa (2013.2), Prática de ensino de Língua e Literatura Portuguesa (2014.1) e Fundamentos da prática Educativa 2014.1 pelas inúmeras experiências docentes alcançadas neste percurso.

Aos funcionários da UFCG, em especial a Valdemar, a Marciano e a Ticiane, pelo cuidado e apoio na minha passagem pelo mestrado Linguagem e ensino.

Aos professores e professoras da pós-graduação que me conduziram, em especial a Aloísio Dantas, Augusta Reinaldo, Edmilson Rafael, Washington Farias, Williany Miranda, Rossana Arcoverde, Fátima Alves, sou muito grata pelas contribuições na minha formação de pesquisadora.

À professora e coordenadora Sinara Branco a quem tenho um carinho especial acumulado nessa caminhada.

À professora Denise Lino de Araújo, que sempre “a quatro mãos”, muito contribuiu na realização deste trabalho. Suas intervenções e indagações foram decisivas para as escolhas dessa pesquisa, sobretudo agradeço pela fé depositada, perante as dificuldades e obstáculos encontrados.

À professora Williany Miranda da Silva, por mais uma vez, criteriosamente, e com tantas reflexões construtivas compor a banca de avaliação. Suas observações e questionamentos valiosos somam a importância dessa pesquisa.

Ao professor Clécio dos Santos Bunzen Júnior por, gentilmente, também compor a banca avaliadora da dissertação e na ocasião, compartilhar experiências, suscitar reflexões e propor questões relevantes ao aprofundamento desta investigação.

À CAPES, pelo apoio e incentivo através da bolsa de pesquisa e dos incentivos financeiros concedidos para divulgação desta pesquisa pelo país.

Dramas da produtividade exigida pelo mundo Neoliberal



Crédito da imagem - Lucas Carvalho – Drama universitário

“Um país onde as leis são descartáveis
Por ausência de códigos corretos
Com quarenta milhões de analfabetos
E maior multidão de miseráveis
Um país onde os homens confiáveis
Não têm voz, não têm vez, nem diretriz
Mas corruptos têm voz e vez e bis
E o respaldo de estímulo incomum
Pode ser o país de qualquer um
Mas não é com certeza o meu país

Um país que perdeu a identidade
Sepultou o idioma português
Aprendeu a falar pornofonês
Aderindo à global vulgaridade
Um país que não tem capacidade
De saber o que pensa e o que diz
Que não pode esconder a cicatriz
De um povo de bem que vive mal
Pode ser o país do carnaval
Mas não é com certeza o meu país

Tô vendo tudo, tô vendo tudo
Mas, bico calado, faz de conta que sou mudo...”

Cantor: Zé Ramalho Compositor: Livardo Alves - Orlando Tejo - Gilvan Chaves

(Pelas reflexões do professor Bunzen Júnior)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Engrenagem dos níveis de reflexão sobre a língua(gem).	36
Figura 2 – Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua.	42
Figura 3 – MENDONÇA, 2006, p. 209.	45
Figura 4 – Dinâmica de construção do conceito de AL.	48
Figura 5 - GERALDI, 1984, p. 74.	49
Figura 6 – GERALDI, [1991]1993, p. 189.....	50
Figura 7 - GERALDI, 1984, p.74.	51
Figura 8 – GERALDI, [1991]2003, p. 165.....	51
Figura 9 – GERALDI, 1996, p. 129, 131.....	52
Figura 10 – OCEM, 2006, p.36.	53
Figura 11 – OCEM, 2006, p. 43.	53
Figura 12– RCEM-PB, 2007, p. 51.....	54
Figura 13 – RCEM-PB, 2007, p.52, 53.....	55
Figura 14– RCEM, 2007, p. 56.	56
Figura 15– OCEM, 2006, p.p. 38, 39.	58
Figura 16 – Sistema de ensino stricto senso.....	70
Figura 17 - Releitura da dinâmica de TD proposta por Chevallard (1991).....	71
Figura 18 - Releitura da dinâmica de TD proposta por Chevallard (1991).....	74
Figura 19 – Gramática estruturante do dispositivo pedagógico.	78
Figura 20 – A construção do discurso pedagógico.....	80
Figura 21 – OCEM, 2006, p. 33.	87
Figura 22 – RCEM-PB, 2007, p. 56.....	87
Figura 23 – OCEM, 2006, p.36.	88

Figura 24 – OCEM, 2006, p. 38, 39.	92
Figura 25 – OCEM, 2006, p, 40.	93
Figura 26 – RCEM-PB, 2007, p. 47.....	95
Figura 27– RCEM-PB, 2007, p.49.....	96
Figura 28 – RCEM-PB, 2007, p. 53.....	97
Figura 29 – RCEM-PB, 2007, p. 59.....	98
Figura 30 – RCEM-PB, 2007, p. 61.....	100
Figura 31 - GERALDI, 1984, p.p. 73,74.	103
Figura 32 – RCEM-PB, 2007, p. 50.....	104
Figura 33 – OCEM, 2006, p. 36.	104
Figura 34 – GERALDI, [1991] 2006, p. 23.....	106
Figura 35 – GERALDI, [1991] 2006, p. 25.....	106
Figura 36 – GERALDI, [1991] 2006, p. 191.....	107
Figura 37 – OCEM, 2006, p. 56.	108
Figura 38 – RCEM-PB, 2007, p. 56.....	109
Figura 39– RCEM-PB, 2007, p. 53.....	114
Figura 40 – RCEM-PB, 2007, p. 56.....	115
Figura 41 – OCEM, 2006, Seção “Apresentação”, p. 08.	119
Figura 42 – RCEM-PB, 2007, seção “Carta ao professor”, p. 11.....	119
Figura 43 – OCEM, 2006, p.16.	120
Figura 44 – RCEM-PB, 2007, p.06.....	121
Figura 45 – Síntese analítica.	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização geral da área, partes e seções da OCEM.....	22
Quadro 2 – Organização geral da área, partes e seções da RCEM-PB.	24
Quadro 3 - Obras coletadas para análise em nível nacional	28
Quadro 4 – Obras coletadas para análise a nível estadual	29
Quadro 5 - Abordagem da AL nos documentos	30
Quadro 6 – Funções dos parênteses	85
Quadro 7 – Sistematização de evidências do recurso de esclarecimento para orientação linguístico-discursiva.....	89
Quadro 8 – Sistematização de evidências do recurso de exemplificação para orientação didático-pedagógica.....	101
Quadro 9 – Sistematização de evidências do recurso de paráfrase para orientação didático-pedagógica.....	111
Quadro 10 – Sistematização de evidências do recurso de apagamento para orientação político-ideológica.....	122
Quadro 11– Síntese da didatização da AL nos documentos e seus efeitos	128

LISTA DE SIGLAS

AL – Análise Linguística

DCNEM – Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio

EM – Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ - Parâmetros Curriculares Mais para o Ensino Médio

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

RCEM-PB – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba

TD – Transposição Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	10
LINGUÍSTICA APLICADA COM DOCUMENTOS-MONUMENTOS: O PERCURSO DE PESQUISA.....	10
1.1. PARADIGMA DA PESQUISA	12
1.2. CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO SOBRE DOCUMENTOS	14
1.3. PESQUISA DOCUMENTAL EM LINGUÍSTICA APLICADA	16
1.4. A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	22
1.4.1. Organização e caracterização dos documentos analisados.....	22
1.4.2. Processo de coleta e análise	26
CAPÍTULO II	32
DA ACADEMIA PARA OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES: A HISTÓRIA DA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO.....	32
2.1. ANÁLISE LINGUÍSTICA E SUA GÊNESE BRASILEIRA	33
2.2. PRIMEIRA INCURSÃO ANALÍTICA: AL COMO OBJETO DO EIXO REFLEXIVO DO EM.....	51
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E RECONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA: O QUE FOI DIDATIZADO SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA	61
3.1. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ORIGEM E CONCEITO.....	63
3.1.1. Aspectos da didatização	66
3.2. RECONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA: ORIGEM E CONCEITO	73
3.2.1. Procedimentos de recontextualização.....	75
3.3. SEGUNDA INCURSÃO ANALÍTICA: OS RECURSOS DE DIDATIZAÇÃO NAS AÇÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA E LINGUÍSTICA DOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES	84
3.4. SÍNTESE ANALÍTICA: A INTERTEXTUALIDADE COMO SUSTENTÁCULO DA DIDATIZAÇÃO..	124
CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS	132

RESUMO

Nessa dissertação, aborda-se a didatização da proposta teórico-metodológica de análise linguística em dois documentos parametrizadores para o Ensino Médio as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) e nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2007), através de seu discurso pedagógico de orientação e prescrição para contextos de ensino de Língua materna. Propõe-se como objetivo geral contribuir com os estudos sobre AL, enquanto prática metodológica do ensino reflexivo, tendo como escopo o(s) conceito(s) apresentado(s) em documentos parametrizadores. Como objetivos específicos almeja-se: (1) Desvelar a concepção de AL subjacente aos documentos estudados. (2) Identificar que conhecimentos sobre AL são didatizados em documentos parametrizadores do EM ideologicamente construídos. A metodologia empreendida caracteriza-se como de natureza qualitativa e interpretativista, no seio de uma Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2013), através de uma pesquisa documental. Os principais subsídios teóricos são os conceitos de Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001; LEITE, 2007) e Recontextualização Didática (BERNSTEIN, 1996; MAINARDES E STREMELE, 2010; LEITE, 2007), como também o referencial teórico para descrição do objeto de análise (GERALDI, 1984, 1991, 1996) com vistas ao alcance dos objetivos delimitados. Os resultados da análise revelam que os documentos articulam a proposta de análise linguística a novas teorias vigentes na década de sua publicação e que a didatização dos aspectos estruturadores se engendram em três dimensões: política, linguística e pedagógica. Estas, discursivamente materializam-se em quatro recursos linguísticos de transformação do campo acadêmico para o campo escolar, quais sejam, paráfrase, análise, esclarecimento e apagamento. Os dados indicam também que esses princípios são constituídos pelas exigências da ideologia Neoliberal que podem colocar o professor-leitor em um lugar de desatualização pelas exigências de: autonomia didática, responsabilização do sujeito e a exaltação do Estado. Desse dados, conclui-se aqui, enquanto pesquisadores imersos na Linguística Aplicada, que apesar de haver uma didaticidade da proposta, ainda não há um diálogo esclarecedor entre o professor-leitor e os documentos parametrizadores, devido a uma construção do textual do discurso pedagógico enquanto discurso acadêmico, exigindo uma reorganização das ações e metodologias empregadas na divulgação desses documentos parametrizadores, a fim de não limitar suas orientações/prescrições ao texto. Assim, é preciso mais que disponibilizar os documentos aos professores, mas também realizar cursos que permitam estudá-los, que possam ser discutidas e compartilhadas nesses espaços de discussão, permitindo elaboração de estratégias/ações para o ensino. Acreditamos também que a divulgação desta pesquisa no meio acadêmico suscitará o interesse por outras pesquisas que o tema permite, a fim de divulgá-la e possibilitá-la realizável no Ensino Médio. Por fim, sinalizamos para uma construção mais crítica do sujeito professor que dialogue com os documentos parametrizadores em sua formação inicial contribuindo para uma prática docente reflexiva.

Palavras-chave: Análise Linguística, Didatização, Documentos parametrizadores, Ensino Médio, Neoliberalismo.

ABSTRACT

This dissertation deals with the didactization of theoretical and methodological approach to linguistic analysis in two parametrizadores documents: OCEM (BRAZIL, 2006) and RCEM-PB (PARAÍBA, 2007) through its pedagogical discourse guidance and prescription for educational contexts of Native language. It is proposed as a general objective to contribute to the study of linguistic analysis, while teaching axis, with the scope (s) concept (s) appear (s) in parametrizadores documents. The specific objectives aims to: (1) Unveiling the underlying concept of AL to the studied documents. (2) Identify what knowledge AL are didatizados in parametrizadores documents in ideologically constructed. The methodology undertaken is characterized as qualitative and interpretative, within a Applied linguistic critic and interdisciplinary (MOITA LOPES, 2013), through a documentary research. The main theoretical basis are the Didactic Transposition of concepts (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001; LEITE, 2007) and Recontextualizing Teaching (BERNSTEIN, 1996; MAINARDES; STREMEL, 2010; LEITE, 2007), as well as the theoretical framework for describing the object of analysis (GERALDI, 1984, 1991, 1996) with a view to achieving the defined objectives. The analysis results show that the documents articulate the proposed linguistic analysis to new theories prevailing in the decade of its publication and that didactization of the structural aspects are engendered in three dimensions: political, linguistic and pedagogical. These discursively materialize into four linguistic resources to transform the academic field to the school field, namely, paraphrase, analysis, clarification and erasure. The data also indicate that these principles are constituted by the demands of Neoliberal ideology that can put the teacher-reader in a place of outdated by the demands of: didactic autonomy, subject of accountability and state exaltation. This data, it is concluded here while researchers immersed in Applied Linguistics, which despite a didaticidade the proposal, there is not an enlightening dialogue between teacher-reader and parametrizadores documents, due to construction of textual pedagogical discourse while academic discourse, demanding a reorganization of actions and methodologies used in the dissemination of these documents parametrizadores in order not to limit its guidelines / provisions to the text. Thus, it takes more than make documents available to teachers, but also conduct courses that allow study them, which can be discussed and shared in these forums for discussion, allowing development of strategies / actions for teaching. We also believe that the dissemination of this research in academia raise interest in other research that allows the subject in order to publicize it and allows it achievable in high school. Finally, signaled for a more critical construction of the subject teacher who dialogue with parametrizadores documents in their initial training contributing to a reflective teaching practice.

Keywords: Linguistic Analysis, didactization, parametrizadores Documents, High School, Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna está atualmente organizado nos eixos da leitura, oralidade, produção textual e análise linguística revelando uma concepção de ensino que se baseia em objetos de ensino cientificamente descritos, dos quais abordamos nessa dissertação a análise linguística. Sua descrição, como tal, é suscitada pelos trabalhos realizados por Carlos Franchi (1987), posteriormente, desenvolvidos por Geraldi (1984, 1991, 1996), que se tornou o nome de referência em relação a esse tema¹, seja na nova conceptualização do termo, seja como metodologia do eixo reflexivo de ensino.

A investigação ora apresentada preocupa-se com o eixo da análise linguística (AL) na tentativa de uma compreensão de sua construção teórica, de sua didatização e os efeitos dessa em documentos parametrizadores do Ensino Médio (EM), enquanto reflexo da estrutura social em que é produzido. O interesse por ensino de língua e AL surge desde a graduação quando, junto à professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, constatamos em livros didáticos de EM a AL posta em conciliação com estudos gramaticais mais tradicionais. O estranhamento surge ao percebemos que uma proposta institucionalizada e legitimada através de documentos parametrizadores, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNLP), em 1998, ainda não está consolidada no ensino de língua.

Então, as reflexões suscitadas na avaliação da monografia de conclusão de curso de graduação, resultaram no interesse em participar da seleção do mestrado do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCG – campus de Campina Grande/PB.

¹ Reinaldo e Bezerra (2013) realizam uma pesquisa sobre a análise linguística e afirmam que o termo não é novo na literatura referente ao ensino de língua. Entretanto, usamos no sentido assumido em meados da década de 80, do século XX, o qual passa a ser eixo do ensino reflexivo de língua, a partir de uma proposta teórico-metodológica inovadora.

Ingressei nesse programa, sob orientação da professora Dra. Denise Lino de Araújo que pesquisava sobre objetos de ensino no Ensino Médio, focada em temas como Sequências didáticas, Ensino Médio Inovador e Análise Linguística, como parte das pesquisas do grupo Teorias da Linguagem e Ensino².

Não obstante a grande divulgação da proposta de AL no país, sejam pelas pesquisas, seja pela sua introdução em livros didáticos ou nos documentos parametrizadores utilizados no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998, 2006), nossa experiência empírica³ com professores em formação e a leitura de outras pesquisas com professores em atuação na educação básica revelam que a AL ainda é desconhecida ou de difícil operacionalização para grande maioria destes, sugerindo que o mesmo também ocorre no ensino superior⁴. Portanto, partimos da hipótese de que o processo de didatização pretendido com a publicação dos dois documentos pode não ter atingido os objetivos almejados descritos na seção inicial de ambos documentos quais sejam, a princípio, “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 05) ou “ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas” (PARAÍBA, 2007, p. 10).

Divulgada como opção teórica e metodológica de um paradigma reflexivo para o ensino fundamental, na década de 80, do século XX, a proposta de AL chega à esfera escolar, no âmbito dos estudos sobre o ensino de língua, através das divulgações governamentais, que a transpuseram para documentos parametrizadores do ensino, sobre os quais recai nosso interesse de pesquisa, especificamente os de ensino médio (EM),

²<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2027941717158527>

³ ARAUJO, D. L.; SOUSA, I. G. da S. Concepções teórico-metodológicas da análise linguística em estágio docente: transição do discurso para ação. **Entreletras**, v. 5, n. 2, p. 138-156, ago./dez. 2014 (ISSN 2179-3948 – online).

⁴ Não realizamos nenhuma abordagem do tema com professores atuantes no ensino superior, por isso, acreditamos que o cenário da educação básica é sugestivo para o ensino superior refletindo as dificuldades de uma prática reflexiva de ensino.

pelo fato de nessa etapa haver um foco na formação cidadã e profissional. Assim, interessa-nos a inserção da proposta de AL em dois documentos, a saber: no âmbito federal, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), (BRASIL, 2006) e no âmbito estadual, os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o estado da Paraíba (RCEM-PB), (PARAÍBA, 2007).

O aspecto relevante que identificamos nesses documentos diz respeito a um processo de Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991) e/ou Recontextualização didática (BERNSTEIN, 1996) de conhecimentos da esfera acadêmica a respeito da AL para uma esfera de didatização, através de documentos que possam dar visibilidade a uma proposta curricular, cujo público alvo principal é constituído por professores. Assim, cabe refletir sobre a abordagem da AL nos documentos parametrizadores e a relação desse discurso, enquanto um discurso pedagógico, em relação ao discurso acadêmico, considerado como saber(es) de referência, foco definido diante da escolha por documentos oficiais. Nossa investigação mobiliza os conceitos de Transposição e Recontextualização didática na tentativa de desvelar a escolha, organização e didatização dos conhecimentos sobre AL nesses documentos.

Entendemos que esse processo não é simples, tanto porque concebemos os documentos analisados como monumentos (LE GOFF, 1997) de um processo social, histórico, ideológico, político e cultural de produção, quanto porque sabemos que instâncias de poder na área da educação, geradoras do documento, influenciam a sua organização. Entendemos que as relações de poder, próprias de uma esfera prescritora, como aquela em se elabora um documento parametrizador, externam princípios político-ideológicos, didático-pedagógicos e linguístico-discursivos, os quais buscamos, desvela-los nos discursos pedagógicos sobre a AL exarados nos dois documentos analisados, construídos e publicados na arena de disputas ideológicas, das quais nos parece sobressair a ideologia Neoliberal.

Tendo em vista que esses documentos foram publicados em meados da primeira década deste século, entendemos que eles nascem sob o signo do chamamos de propostas de “mão dupla”, isto é, ao mesmo tempo em que são estratégias governamentais de ação da reforma educacional, da ampliação da formação docente e da melhoria da educação, também são propostas que refletem a lógica Neoliberal, fazendo a educação “ser” um produto, numa perspectiva econômica do termo.

A ideologia Neoliberal tem vigorado no Brasil desde os anos 80, do século XX, e enquanto ideologia é uma ação hegemônica, e não apenas circula pelo setor econômico, mas também por demais setores e vêm moldando-os de acordo com seus princípios. Uma ideologia interfere nas diversas dimensões que circundam o sujeito produzindo, reproduzindo ou transformando relações que colocam seu proponente como dominador. No tocante a educação, especificamente a AL, não temos uma proposta que, quando transposta nos documentos parametrizadores, esteja em função apenas de objetivos educacionais, mas influenciadora do discurso pedagógico dos documentos parametrizadores, por refletir as relações estabelecidas no contexto social a partir dessa Ideologia.

O Neoliberalismo adentrou o Brasil fundamentando-se em uma linha político-econômica que propunha mudança através de privatizações, desregulações, abertura econômica e corte dos gastos públicos. Essas transformações no sistema educacional brasileiro culminaram nas reformas, para atender às demandas vigentes, que foram sistematizadas na década posterior, através de uma série de eventos internacionais, e pela intensa produção de documentos para expressar e orientar as mudanças necessárias a uma “educação básica de qualidade”.

Reflete-se nessas mudanças o discurso Neoliberal da “Qualidade Total”, no qual o Estado é colocado como “ineficiente” e os serviços por ele oferecidos são colocados como “produto do mercado”, disseminado como meio único de melhorar a qualidade dos serviços. São enfatizadas incapacidade e a insuficiência dos setores públicos se

comparados ao sucesso da iniciativa privada, estimulando ações de privatização dos serviços que, na educação brasileira, teve sua legitimação com a LDB além das ações de reforma da educação, com reflexo também no ensino superior que “facilitou” o surgimento de instituições particulares em detrimento da participação das universidades públicas na formação de nível superior.

Melhores resultados em curto prazo e com poucos gastos, também são enfatizados, estimulando a livre competição, a composição de melhores currículos com a busca crescente pela certificação, a realização de avaliações periódicas que quando apresentam resultados ditos insatisfatórios, submetem seus participantes a punições. Temos como exemplo, na educação, a busca pela melhoria e manutenção da nota do IDEB, índice que verifica a “qualidade” da educação básica: gera competição entre escolas para alcance do valor estabelecido, se alcançado, proporciona em alguns lugares do Brasil a bonificação por meio do 14º salário⁵, além do efeito retroativo de individualização, pois cada sujeito deve buscar ser o melhor cada vez mais e sempre.

Essa individualização/competição deságua na segregação de classes, fato essencial para manutenção do *status quo* Neoliberal. Se não houver uma diferença de grupos, não há hegemonia, rompendo com a lógica capitalista de que há grupos que lucram, outros que consomem. Se não fosse assim, sairíamos da lógica capitalista para a lógica socialista de igualdade, o que é dissimulado no discurso Neoliberal: circula uma falsa ideia de que todos têm direito a tudo, porém, não se evidencia a tendência de que o alcance a esses serviços costuma ser desigual, discriminatório e explorador de grupos menos favorecidos.

⁵ Na investigação de ANDRÉ, T. C. Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: estudo etnográfico. Foz do Iguaçu, 2012. 336 f. (tese de doutoramento). Universidade Federal do Paraná, percebemos o relato sobre a punição dada aos professores da escola com o menor IDEB ou para as metas definidas e não alcançadas.

Portanto, a educação nessa perspectiva coloca o professor como um prestador de serviços, o aluno como um cliente e o ensino como um produto, que serve a dominação, manutenção e controle por meio de estratégias neoliberais. Esse discurso fortaleceu-se no governo das décadas de 90 e 2000, do século XX, conhecido no Brasil como “a era FHC”, na qual o presidente Fernando Henrique Cardoso consolidou as reformas administrativas, econômicas e educacionais no país. O Neoliberalismo já pairava no Brasil, desde a década de 70, mas é com esse presidente que ela se torna hegemônica e ajusta-se às demandas da nova ordem, com aspectos de: Estado mínimo (intervenção mínima do Estado em setores como saúde, educação), produtividade (geração de lucros), meritocracia (premiação), descentralização (gestão e poder ascendentes, mas sem deixar de prestar contas ao governo federal).

Trazidas para a educação, essa lógica mobiliza um discurso voltado para a renovação teórica e metodológica, a fim de superar o déficit no ensino, tributário dos anos de austeridade, materializado nas cotas, ampliação de vagas universitárias, na determinação de um ensino fundamental de 9 anos.

Esse mesmo discurso consolida o Neoliberalismo no sistema educacional brasileiro, por: (1) operar com princípios de liberdade desvinculados da democracia e enfatizando a liberdade econômica; (2) estratificar os professores a partir da lógica empresarial, na qual os profissionais são bem ou malsucedidos em função do seu mérito e não por um esforço coletivo. O professor é idealizado como “autônomo”, isto é, responsável pelas escolhas teórico-metodológicas, sem lhe dar, na verdade, condições efetivas para tal; (3) reforça a busca por resultados rápidos (percebidos em avaliações nacionais) e direcionados aos interesses empresariais (principalmente aos financiadores educacionais); (4) avaliar o professor com base em sua remuneração, a quem o estímulo pela competitividade é produzido pelas premiações oferecidas ao melhor professor; (5) enfatizar os direitos do cliente (pais), mas também a sua “participação na vida escolar dos

filhos” através da escolha de uma educação de qualidade e pela atuação no espaço escolar, quando na verdade deveria ser uma oferta comum a todos.

Assim, entendemos um processo de didatização como parte de um processo político, e nessa perspectiva, estudar a proposta de AL nos documentos parametrizadores de EM significa pensá-la em meio a um processo político de escolhas sobre a construção de currículo para o EM.

Para tanto, nosso primeiro passo foi a revisão bibliográfica no Banco de Teses⁶ da Capes, entre 2000 a 2014, onde encontramos muitas investigações sobre AL relacionadas ao estudo de gêneros, leitura, avaliação, gramática, letramento, sequência didática e escrita, mas nenhuma referência relacionada a investigação em documentos parametrizadores do EM. Já no Portal de periódicos da Capes, entre 2000 e 2014, buscamos artigos nas principais revistas⁷ da área, na qual se insere esta pesquisa e identificamos apenas uma referência que se assemelha a nossa investigação, analisando o que preconiza o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa para o EM (PCNEM) elaborada por Santos (2003)⁸.

Nos enquadrámos na área de Linguística Aplicada, na sua interface com a educação, porque tratamos de contextos de ensino de língua e políticas educacionais, na qual realizamos uma pesquisa documental, sendo esses documentos não apenas registros históricos da memória coletiva, mas também artefatos culturais e como tal revelam a complexidade e heterogeneidade em que estão inseridos, pois ao texto subjaz o contexto em que ele se insere e por isso,

⁶A pesquisa realizada no Banco de teses é feita por palavra-chave e que possa constar no título ou resumo. Desse modo, mesmo que haja investigações que envolvam a AL enquanto metodologia ou teoria é preciso conter o termo em um desses dois espaços de busca.

⁷TLA, RBLA, DELTA, ACTA SCIENTARUM consideradas relevantes pelo critério *Qualis* CAPES.

⁸SANTOS, M. do O. C. T. dos. Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 25, no. 2, p. 241-249, 2003.

“Sujeito e objeto não são só relação, mas condição *sine qua non* da produção do conhecimento. Este deve, pois, cada vez mais, buscar uma compreensão da realidade, e não somente suas particularidades objetivas ou subjetivas.” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 149).

Portanto, entendemos que cada texto revela a própria singularidade contextual que será compreendida a partir dos discursos que se materializam no documento.

Isso posto, as perguntas que norteiam nossa pesquisa são:

1) Que conhecimentos sobre AL são didatizados em documentos parametrizadores de diferentes instâncias reguladoras do EM?

2) Como os conhecimentos sobre análise linguística didatizados em documentos parametrizadores estão discursivamente organizados?

Para responder as perguntas desta investigação, propomos como objetivo geral contribuir com os estudos sobre AL, enquanto prática metodológica do ensino reflexivo, tendo como escopo o(s) conceito(s) apresentado(s) em documentos parametrizadores. Para alcançar esse objetivo, definimos como objetivos específicos:

1) Desvelar a concepção de AL subjacente aos documentos estudados.

2) Descrever e analisar os conhecimentos sobre análise linguística correlacionando os discursos de referência com os discursos didatizados.

A presente dissertação organiza-se, enfim, em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, descrevemos a metodologia em cinco seções, nas quais situamos o paradigma de investigação, apresentando os argumentos que legitimam a realização de uma pesquisa documental em Linguística Aplicada, com uma metodologia em ADC, descrevendo o *corpus* analisado e as categorias de análise.

No segundo capítulo, de caráter teórico-analítico, fazemos um percurso histórico sobre AL que assumimos organizado em duas seções. Em uma, discorremos enquanto proposta teórico-metodológica, desde a década de 80, do século XX, com Geraldí, até as

propostas atuais. Em outra, analisamos o discurso proposto sobre AL, comparando os documentos parametrizadores do EM: OCEM e RECEM-PB.

No terceiro capítulo, também teórico-analítico, o organizamos em quatro seções. Resenhamos os estudos sobre didatização nas duas primeiras seções. Na seção inicial, tratamos sobre Transposição Didática proposta por Yves Chevallard, na qual observamos um tratamento mais direcionado ao conhecimento em uma perspectiva epistemológica. Na seção seguinte, tratamos da Recontextualização Didática, de Basil Bernstein, que assume uma abordagem do conhecimento numa perspectiva estrutural, na qual o discurso assume aspectos da estrutura social. Na terceira seção, realizamos a análise de recursos nos documentos, à luz desses pressupostos teóricos, que indicam aspectos políticos, pedagógicos e linguísticos na didatização da AL. E, por fim, a seção de síntese analítica centrada no aspecto da intertextualidade que estrutura os documentos.

Em seguida, apresentamos nossas considerações finais, procurando compendiar as conclusões das três incursões analíticas, em que expomos algumas reflexões conclusivas em torno dos resultados alcançados e discutidos, principalmente, no terceiro capítulo.

CAPÍTULO I

LINGUÍSTICA APLICADA COM DOCUMENTOS-MONUMENTOS: O PERCURSO DE PESQUISA

*Os documentos não são meras relíquias,
mas registros espúrios, contingentes,
equivocos, aguardando o acalanto da
decifração, o fervor da leitura e a
aventura da interpretação.*

(Elias T. Saliba)

Neste capítulo, descrevemos a metodologia empregada na realização de nossa investigação. Essa descrição metodológica é bastante relevante por caracterizar esta pesquisa como documental, em um lugar, no qual o documento escrito é uma dimensão complementar aos dados obtidos com sujeitos. Nossa metodologia situa um caminho ainda pouco explorado pelos Linguistas Aplicados e reforça a importância e a renovação do conceito de documento, pois mesmo que tenhamos documentos parametrizadores oficiais na modalidade escrita da língua, buscamos problematizar desconstruindo a “verdade” que parece estar, objetivamente, posta.

As escolhas assumidas nessa perspectiva de pesquisa permitiram-nos planejá-la e conduzi-la nos seguintes momentos: inicialmente, caracterizamos o **1.1. Paradigma de pesquisa**. Em seguida, conceituamos a ADC na seção intitulada **1.2. Conceito e classificação sobre documentos**; **1.3. Pesquisa documental em LA**. Por fim, descrevemos o nosso objeto expondo o contexto de coleta e geração dos dados, bem como apresentando os procedimentos e as categorias de análise em **1.4. A**

constituição do corpus de análise; e nas subsequentes: 1.4.1. Organização e caracterização dos documentos analisados; 1.4.2. Processo de coleta e análise.

Na execução de uma pesquisa é preciso delimitar o objeto para que seja possível interrogá-lo, questioná-lo e fundamentar os procedimentos metodológicos condizentes aos objetivos pretendidos, pois, como dizia Saussure no Curso de Linguística geral ([1915] 2006, p. 15), *o ponto de vista é que cria o objeto*. No âmbito das Ciências Humanas, isto equivale a dizer que cabe ao pesquisador a responsabilidade em questionar e definir a porção do objeto a investigar, bem como a definição da abordagem que será empreendida.

No percurso metodológico de pesquisa, é necessário ancorar-se em três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica. Essas situam a postura adotada quanto à realidade do objeto, quanto à natureza do conhecimento e quanto às etapas do processo. Pelos posicionamentos aqui adotados, nos enquadrados em uma perspectiva científica moderna, líquida (SOUZA SANTOS, 2001; VASCONCELLOS, 2003; PIRES, 2012) que exige, *a priori*, uma postura interpretativista em detrimento da rigidez/quantificação positivista.

A natureza da realidade a que nos filiamos está articulada na teoria social crítica, na qual assumimos uma postura ontológica crítico-realista. Essa vertente, segundo Ramalho e Resende (2011), é definida pela abordagem dialética entre discurso e prática social

O foco dessa abordagem relacional/dialética, igualmente informada pela ciência social crítica, não está na *estrutura social*, mais “fixa” e abstrata, tampouco na *ação individual*, mais flexível e concreta. Está, de fato, na entidade intermediária das *práticas sociais*. E o conceito de ‘prática social’ como entidade intermediária é mais um dos aspectos do Realismo Crítico recontextualizados em ADC. (RAMALHO E RESENDE, 2011, p. 36).

Quanto à nossa postura epistemológica, nos baseamos nos conceitos de Transposição Didática e de Recontextualização Didática. Essa postura epistemológica não é aleatória, pois pretendemos uma investigação sobre a didatização de um conceito

e as influências que incidiram nesse processo, revelada em nossas questões de pesquisa apresentadas.

1.1. Paradigma da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada foi realizada à luz de uma abordagem qualitativa, perspectiva que tem como base a Fenomenologia Social, a Sociologia do Conhecimento e o Interacionismo Simbólico, os quais compreendam o seu objeto a partir de um olhar multilateral para construção de significados, entendidos pela subjetividade, pelas interações ditas complexas que redefiniram concepções positivistas vigentes na ciência, para essa vertente,

Em outras palavras, os pesquisadores qualitativos pretendiam maximizar a validade de seus resultados, balizando ou explorando os recursos da subjetividade, mais do que tentando excluí-la dos processos de pesquisa; bem como incentivando uma análise dos fenômenos sociais no contexto natural, mais do que num contexto que se tentava neutralizar, de início, para chegar a nele estabelecer, rapidamente, generalizações. (LAPERRIÈRE, 2012, p. 412).

Essa compreensão de pesquisa se coaduna com a perspectiva da Linguística Aplicada (LA) que iniciada, no Brasil, principalmente com os estudos de Maria Antonieta Alba Celani na década de 60, do século XX, assumiu distintas concepções, de natureza epistemológica e metodológica, dialogando com as diversas disciplinas como a Psicologia, a Sociologia, A Antropologia, a Neurolinguística, Filosofia, História, Análise do Discurso, etc. para subsidiar a compreensão da heterogeneidade linguística. Esse campo de estudo é definido por Moita Lopes (2006, 2011) como indisciplinar, mestiço e ideológico, pois na modernidade recente não separa o conhecimento produzido a respeito de sujeitos deles próprios, ao mesmo tempo que permite-lhes estar próximo das visões/valores/ideologias do pesquisador, com análises subsidiadas por diversos campos do conhecimento e não mais em disciplinas específicas. A LA também se propõe crítico-colaborativa conforme situa Moita Lopes (2013):

A pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca [o sujeito] como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes a produção do conhecimento. (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Dessa citação, entendemos que nos contextos de ensino investigados, a LA considera a produção do conhecimento como produto de demandas sociais, culturais e ideológicas, produzidas para responder às necessidades que emanam em um dado momento, para e por sujeitos específicos, caracterizando-se como singular e localmente situada. Por isso, é inseparável, especificamente é inerente, pois o sujeito produz e se constrói pelo conhecimento produzido. O investigador deve não apenas identificar e analisar, mas buscar a propositura de um retorno do conhecimento investigado/produzido aos contextos de investigação, na tentativa de colaborar para que haja a transformação qualitativa da realidade abordada.

Trazendo esse princípio para nossa investigação, entendemos que não basta apenas refletir sobre a AL, como uma proposta didática de transformação do ensino de língua, mas é preciso reconhecer que ainda temos muito a dizer quanto à aplicabilidade dessa proposta, se pensarmos na diversidade e heterogeneidade quanto à formação dos professores, na recepção dos alunos ao novo, na conciliação de uma identidade tradicional de professor com uma identidade de professor inovador.

Nessa perspectiva, por envolver sujeitos em contextos situados, emanam questões de ética, poder e política, das quais o pesquisador de LA deve, não apenas criticar seus sujeitos/objetos de investigação, mas colaborar para que os possíveis obstáculos que sejam encontrados, tanto na realidade analisada como entre os sujeitos possam ser superados ou transformados.

1.2. Conceito e classificação sobre documentos

Para as finalidades da pesquisa ora apresentada, entendemos os documentos como uma fonte histórica, constituindo não um mero vestígio do passado, mas um produto do passado (SALIBA, 2012) que dialoga com o presente, admitindo que os documentos não sejam apenas aqueles escritos por pessoas consideradas importantes à época, mas aqueles em que significado e significante se fundem revelando,

Um diálogo claro entre o presente e o documento [passado]. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. Em decorrência da ideia anterior, todo documento histórico é uma construção permanente (...). À primeira subjetividade (a edificação histórica da importância do documento) soma-se a segunda e mais fundamental: as leituras variadas que um documento possibilita. (KARNAL E TATSCH, 2013, p. 12).

Para definir a OCEM e o RECEM-PB os descrevemos como documentos históricos marcados pela legitimação de uma perspectiva textual-enunciativa para o ensino de língua, influenciados por uma conjuntura econômica de diversas influências, das quais destacamos a Neoliberalista, de um momento político em que se buscava consolidar mudanças sociais.

Essa relação entre significado e os aspectos sociais, econômicos, políticos, educacionais e ideológicos são indissociados e constroem nossos documentos. É uma concepção adotada desde a década de 30, do século XX, pelos historiadores da *École de Annales*. Desta escola, um de seus principais teóricos, Jacques Le Goff (1997), firmou uma postura de desconstrução do documento como fonte de uso do poder para reconstruí-lo como documento-monumento entendendo que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (...) qualquer documento e, ao mesmo tempo, verdadeiro - incluindo talvez sobretudo os falsos - e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1997, p. 538).

Então, nossos documentos como monumentos são legados da memória coletiva, aos quais vamos analisar não apenas como provas de uma orientação didática do Estado, mas também como um instrumento cultural, produzido em contexto específico que, ao ser reconstruído, revela aspectos para além do texto, do qual emerge a historicidade, como representação de conteúdos ideológicos.

Ainda sobre a pesquisa com fontes históricas escritas, cabe dizer que tipificação de documentos foi muito ampliada na perspectiva da Nova História. De acordo com Godoy (1995)

A palavra "documentos", neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados "primários" quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou "secundário", quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência. (GODOY, 1995, p. 22).

Dessa forma, mudou-se o conceito de documentos e ampliou-se o objeto a partir das transformações, dos conflitos sociais, das representações sociais e das ideologias. Classificam-se como documentos objetos de fontes impressas, orais, biográficas, audiovisuais ou documentais. Temos, portanto uma gama de fontes como: mapas, cartas, diários, biografias, romances, estudos, estatísticas, ilustrações, caricaturas, jornais, fotografias, receituários, dietas médicas, listas de compras, depoimentos orais, bailes, homenagens, discursos, celebrações religiosas, canções e inúmeras outras fontes, dentre as quais incluímos os dois exemplares de currículos oficiais estudados nessa dissertação.

Entretanto, deve-se enfatizar que a mudança maior não foi no tipo de documento, mas no olhar dado ao mesmo, ou como afirmam Karnal e Tatsch (2013), a mudança se deu no estatuto epistemológico da "verdade": antes, um documento era

falso se não fosse escrito e se não fosse produzido por alguém ligado ao poder, na pós-modernidade, a historiografia francesa, linha a qual nos filiamos, entende-se o valor do documento pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade.

Assumimos quanto aos documentos parametrizadores, a postura de caracterizá-los para além da função de registro de informações produzido pela instância de poder. Os assumimos como documentos-monumentos pelo sentido crítico que empreendemos em sua análise, considerando as condições de sua produção histórica, as relações de poder que neles e por eles são estabelecidas, as intenções conscientes (ou não) neles registradas, os efeitos que produzem, permitindo que suas análises os desloquem desse lugar de registro de informações para um lugar na história da construção do conhecimento situado.

A escolha por documentos nos fez assumir a postura de que eles não se limitam a apenas transmitir uma proposta assumida pelas instâncias superiores de educação, mas, como monumentos, são constituídos e constituem ações, relações e identidades específicas, considerando as condições de sua produção histórica, as relações de poder que nele e por ele são estabelecidas, as intenções conscientes (ou não) imersas no discurso pedagógico do documento.

Justifica-se, assim, nossa escolha pela OCEM e pelo RCEM-PB, pois tendo na sua organização, planejamento, seleção de conteúdos, aportes teóricos/metodológicos/avaliativos marcas específicas de seu contexto de produção, das relações de poder vigentes a época dos anos 90, do século XXI, poderemos avaliar seu papel no processo de didatização em um movimento político.

1.3. Pesquisa documental em Linguística Aplicada

As investigações em LA têm apontado a necessidade de se pensar sobre a ética na pesquisa e, sobretudo, em novos olhares epistemológicos e metodológicos que

problematizem e apresentem resultados para o ensino de línguas e para a formação docente na contemporaneidade.

A LA é uma ciência que se dedica aos usos da linguagem a partir de seus contextos sociais de uso. Embora seu foco inicial tenha sido no ensino de língua estrangeira e tivesse suas investigações apoiadas na Linguística, a partir da segunda metade do século vinte, os estudos da Sociologia e da Antropologia influenciaram novas perspectivas na sua área, rompendo, assim, com o paradigma positivista.

Celani (2000) afirmou que o objetivo fundamental da educação é preparar os indivíduos para o pleno exercício da cidadania. Há dez anos atrás, essa pesquisadora já destacava a relevância da Linguística Aplicada (doravante, LA) e a contribuição para a política educacional brasileira.

Sua proposta incidiu, pontualmente, na mudança da Lei de Diretrizes e Bases sobre a relação entre linguagem e educação e em uma efetiva participação dos linguistas aplicados na construção de políticas educacionais, dado o seu caráter transdisciplinar de atuação.

Nesse sentido, com as mudanças advindas da pós-modernidade, observamos que as investigações em LA têm contribuído para discussões acerca das políticas linguísticas que contemplam a formação docente e a reformulação de documentos oficiais que subsidiam o ensino.

A esse respeito, Rajagopalan (2013) explica que a política e a língua estão intrinsecamente relacionadas e que, desse modo, se faz necessário estabelecer um diálogo entre os interesses políticos nacionais e as reais necessidades dos sujeitos. Para o autor, “deve haver uma perfeita sintonia entre a política educacional – e isso inclui a política do ensino de línguas – e o projeto geopolítico na qual a nação se encontra inserida” (RAJAGOPALAN, 2013, p.157).

Quando se fala em formação e ensino de línguas no contexto da LA, refletimos sobre outros fatores que envolvem as pesquisas nessa área, pois não se trata apenas de olhar para as ações pedagógicas dentro da sala de aula, por trás das atitudes do

professor há um sistema que regulariza e legitima o que deve ser ensinado. Entretanto, conforme elucida Dendrinós (1998), ao utilizarmos a linguagem podemos dar continuidade às ideologias dominantes ou modificá-las.

A autora apresenta uma análise de manuais escolares para o ensino de língua inglesa, evidenciando, através de textos instrucionais e instrumentais, o poder que os documentos oficiais exercem sobre as práticas de ensino, uma vez que manual escolar, conforme a autora, objetiva “veicular práticas e conteúdos educativos, e conseqüentemente, formas particulares de autoridade institucional” (DENDRINÓS, 1998, p. 226).

O professor, por sua vez, fica subjugado a um sistema maior que não dialoga com suas práticas e com a sua formação e, conseqüentemente, é rechaçado pela sociedade. Para se pensar nas políticas linguísticas e na formação dos professores é necessário levar em consideração as mudanças sociais da contemporaneidade. As pesquisas em LA têm contribuído para uma avaliação nesse cenário, ao passo que tem evidenciado os avanços e as dificuldades ainda enfrentados para um ensino de língua pautado nas relações sociais.

Além de se pensar nos documentos oficiais que contribuem para o ensino, é importante refletir sobre as práticas exercidas pelos docentes para as melhorias no ensino de línguas e para a formação a sua formação. Nessa perspectiva, Miller (2013), ao problematizar as investigações em LA, elucida que os professores de línguas devem ser agentes críticos e reflexivos de suas ações, buscando compreender sua postura e avaliando continuamente sua prática pedagógica, para que não a tornem uma prática tecnicista e repetitiva, sem conteúdo e metodologia adequados.

Para essa autora, a relevância social das pesquisas em LA está na audição das vozes dos que foram postos a margem (dos quais a autora exemplifica como sendo os alunos, professores em formação continuada, professores estagiários) para resistir aos padrões hegemônicos e refletir possibilidades que contemplem a diversidade. É preciso aceitar os paradoxos, a complexidade, a ética, a metarreflexão teórica e

metodológica e o conceito de língua como caleidoscópio (MILLER, 2013, p. 120) para que implicados na formação do professor estes aspectos sejam basilares na construção de cidadãos críticos, reflexivos e socialmente ativos, que possam refletir sobre a própria prática e dela trazerem significativas contribuições para que não existam sujeitos subjugados, reprodutores, acríticos, excludentes.

Por isso a importância de uma formação que também contemple aspectos e ações políticas para que o professor possa atuar não apenas como um profissional transmissor de conteúdos, mas que tenha condições de posicionar-se criticamente ao sistema de ensino, ao material didático, a passividade do seu aluno, as políticas públicas educacionais.

Essas reflexões têm sido acentuadas na modernidade recente, principalmente devido à mudança epistemológica que citamos no início desta dissertação. Mais que um paradigma interpretativista de pesquisa, incorporamos a realidade complexa do mundo em que estamos situados e que nos têm exigido mudanças na pesquisa e formação do professor pela LA.

Porém, diante das considerações feitas até aqui, percebemos que as pesquisas em LA têm atendido as exigências do contexto social, político e cultural que reflete em sala de aula: Na década de 50 a 60, uma busca por métodos e técnicas de ensino (ainda requeridas até hoje); na década de 60 a 70, ênfase no papel do professor; na década de 80 a 90, com as práticas interpretativistas de pesquisa, ênfase na descrição das aulas; na década de 90 a 2000, foco na formação do professor/pesquisador reflexivo e na década de 2000 a 2010, formação do professor-pesquisador crítico e colaborativo.

Nesse sentido, nosso olhar volta-se para a pesquisa com documentos oficiais para o ensino, entendendo-os como um conjunto de elementos que delineiam os usos sociais da linguagem, enquanto, discursivamente construído pela complexidade de teorias, de sujeitos, de objetos de ensino, de vozes e de objetivos, também constroi discursivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Afirmamos também que não estamos empreendendo um método ou técnica documental, mas sim uma pesquisa ou análise documental (GODOY, 1995; SÁ-SILVA *et al*, 2009; CELLARD, 2012), considerando os significados desses termos. O dicionário Aurélio (2000) define: *método* – procedimento organizado que conduz a certo resultado; *Técnica* – Conjunto de processos de uma arte ou ciência; *Pesquisa* – investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento.

Desses verbetes, podemos afirmar que estamos utilizando um método documental para coletar dados, mas não para analisá-los, pois o método apenas indica como selecionamos as fontes documentais e, não como as tratamos na análise. Também indica que não realizamos uma técnica documental, porque cada documento exigirá técnicas específicas que possibilitem o alcance dos objetivos que são desejados.

A pesquisa documental como fonte única para geração de dados na pesquisa em LA ganha seu espaço. O relevante não é o documento em si, mas a análise que se faz dele. E esse uso é feito em duas perspectivas,

1. Uma que completa as informações que são obtidas em outros instrumentos como questionários, entrevistas e observações;
2. Outra que concebe o documento como alvo de estudo exclusivo e único. (CALADO E FERREIRA, 2005, p. 02).

Seguimos a segunda perspectiva, justificando com Godoy a singularidade sobre a pesquisa documental, pois são “uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (1995, p. 22). Com isso, encontramos sustentação para propor uma pesquisa em LA com dados documentais e, não apenas para fins de triangulação com dados obtidos com sujeitos ou outros instrumentos (como questionários, observação, entrevistas).

Realizar uma pesquisa documental é colocar-se em questionamento quanto à cientificidade da pesquisa. A validação e a legitimação de uma pesquisa em LA que

tenha apenas documentos escritos para análise alcança esse *status* de cientificidade a partir do distanciamento do pesquisador, pela objetivação dos procedimentos de análise, pela confrontação dos dados emanados pelo documento, pela generalização dos dados, pela especificação das características do contexto, pela consideração da totalidade dos incidentes (saturação teórica) (cf. LAPÈRRIERE, 2012).

Sobre o distanciamento, cabe dizer que se trata de um distanciamento engajado, pois, como é próprio da LA, assumimos a subjetividade e a mestiçagem, logo, distanciamento, aqui, significa dizer um monitoramento do pesquisador para permitir que os dados revelem antes que ele mesmo aponte o que quer ver. Quanto à generalização, esta é relativa, pois, as conclusões a que a análise nos levará serão tomadas como localmente situadas, isto é, em função do contexto específico brasileiro.

Nesse sentido, pelo objetivo que pretendemos alcançar nossa pesquisa também se enquadra no tipo descritivo-comparativa. Uma observação objetiva e minuciosa, seguida de análise e descrição permite melhor compreender o problema que se deseja resolver (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008) e a realizamos em três movimentos comparativos: o primeiro, entre os textos acadêmicos produzidos e os documentos parametrizadores (OCEM/RCEM-PB); o segundo, entre a teoria revisada sobre transposição/recontextualização e os documentos parametrizadores; e no terceiro movimento, entre ambos os documentos, no decorrer da dissertação.

Assim, a análise de documentos parametrizadores oficiais, tipificados como uma fonte documental de orientação/ prescrição do processo de ensino de língua materna, em função da natureza da pesquisa, da metodologia empregada e dos dados investigados, será articulada à teoria, de modo que construiremos capítulos teórico-analíticos que são concluídos com incursões de caráter avaliativo, culminando em uma síntese analítica ao final do terceiro capítulo.

1.4. A constituição do corpus de análise

1.4.1. Organização e caracterização dos documentos analisados

Os documentos parametrizadores do ensino de língua materna no EM que constituem os dados investigados são provenientes do âmbito federal, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e do âmbito estadual os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o estado da Paraíba (PARAÍBA, 2007). Selecionamos esses documentos por serem até o momento as publicações destinadas a prescrever um currículo para o ensino de língua no nível do ensino focalizado.

No que concerne à descrição geral da organização e estruturação de cada uma delas, observamos que a OCEM é constituída por duzentas e trinta e nove páginas distribuídas em torno de seis partes. Vejamos no Quadro 1, que segue, a distribuição dos capítulos e seções no interior dessas partes:

Quadro 1 – Organização geral da área, partes e seções da OCEM.

Área	Partes	Capítulos
	Conhecimentos de Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio • 2 Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina • 3 Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino • 4 A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio • 5 Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos • 6 Considerações finais • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 Por que a literatura no ensino médio? • 2 A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio • 3 A leitura literária • 4 Possibilidades de mediação • Referências bibliográficas

Linguagens, códigos e suas tecnologias	Conhecimentos de Línguas estrangeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 O papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania • 2 Inclusão/exclusão – global/local • 3 Letramento • 4 Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento) • 5 Considerações finais • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 O papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol • 2 Algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros • 3 Orientações pedagógicas para o ensino de Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 Revisão histórica (Como o ensino de Arte se inscreve no contexto escolar?) • 2 Arte, linguagem e aprendizagem significativa • 3 Exigências didáticas nas diversas linguagens • 4 Proposições • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Educação física	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 Sobre o aspecto legal • 2 Identidade: Educação Física como componente curricular • 3 A escola como espaço sociocultural e da diversidade • 4 Os sujeitos do Ensino Médio • 5 O lugar da Educação Física nas escolas de Ensino Médio sobre os conteúdos • 7 Breve crítica à forma esportiva/competitiva como método princípio orientador das práticas pedagógicas • 8 Indicações de fontes de estudos e pesquisa para Educação Física escolar • Referências bibliográficas

Fonte: Sumário da OCEM, 2006.

Percebemos no Quadro 1 – “Organização geral da área, partes e seções da OCEM” que os agrupamentos são disciplinares relacionados pelo eixo comum da linguagem, desses nos interessa a primeira seção “conhecimentos de Língua portuguesa”, no qual estão presentes os conhecimentos sobre análise linguística que abordamos nesta dissertação. Ressaltamos que a análise linguística, pode e deve ser realizada interdisciplinarmente, entretanto, nesta dissertação, em função de seus objetivos, iremos nos deter apenas a seção delimitada anteriormente.

A organização do RCEM-PB assemelha-se ao documento federal, pois constituído por trezentas e três páginas, com cinco partes, apresenta a seguinte organização exposta no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Organização geral da área, partes e seções da RCEM-PB.

Área	Partes	Capítulos
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Conhecimentos de Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 A língua como uma forma de manifestação da linguagem • 2 Eixos estruturantes dos conteúdos/ objetos de ensino: quais são e como representam? • 3 Proposta de organização curricular dos conteúdos/objetos de ensino • 4 Orientação metodológicas para o ensino das práticas de linguagem • 5 O ensino noturno de Língua Portuguesa • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 Uma proposta para o ensino de Literatura no nível médio • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Línguas estrangeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 A língua como uma forma de manifestação da linguagem • 2 Alguns conceitos-chave relevantes no contexto das práticas de linguagem • 3 Objetivos para o ensino de Línguas Estrangeiras • 4 Eixos estruturantes dos conteúdos: quais são e como se apresentam? • 5 Orientação metodológicas (plano macro) • 6 Práticas de linguagem e orientação metodológicas (plano macro) • 7 Práticas de análise e reflexão sobre a língua e orientação metodológicas • 8 Proposta de organização de organização curricular dos conteúdos das línguas estrangeiras • 9 Avaliação em Língua Estrangeiras • 10 O ensino noturno de Língua Estrangeira • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 Arte como forma de linguagem • 2 Abordagens contemporâneas • 3 Pressuposto norteadores da prática pedagógica • 4 Áreas de Artes Visuais • 5 Área de Artes Cênicas • 6 Educação Musical • 7 Avaliação em Artes no ensino médio • 8 Recomendações Didáticas • Referências bibliográficas
	Conhecimentos de Educação física	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 1 Histórico da Educação Física escolar no Brasil • 2 As abordagens pedagógicas da Educação Física • 3 O corpo em movimento • 4 A questão da obrigatoriedade • 5 Ensino médio e a Educação Física • 6 Contribuições para uma proposta pedagógica para a Educação Física no ensino médio • 7 Eixos temáticos • 8 Procedimentos metodológicos • Referências bibliográficas

Fonte: Sumário da RCEM-PB, 2007.

Percebemos no Quadro 2 – “Organização geral da área, partes e seções da RCEM-PB” que os agrupamentos também são disciplinares relacionados pelo eixo comum da linguagem, porém sem orientações relativas ao ensino de espanhol, como há o documento nacional. Como nos interessa a seção de Língua Portuguesa, vemos existir entre os documentos uma semelhança quanto a organização curricular.

O contexto de produção dos documentos também apresenta semelhanças. A OCEM se constrói a partir das exigências da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quanto à construção de uma base nacional comum de ensino para a educação básica, ensino fundamental e ensino médio. Para esse último, foram propostos, inicialmente, os PCNEM (2000) e o PCN+ (2002), fundamentados principalmente em uma concepção enunciativa de linguagem, segundo a qual o estudo da língua deve ser feito em situações de uso real, na interação entre os indivíduos.

Como uma das primeiras publicações com teorias inovadoras divulgadas pelo Ministério da Educação para professores foi preciso reorganizar o que estava posto. Isto fez surgir documentos que reavaliaram os PCN+ (2002)⁹ e o PCNEM (2000)¹⁰: as OCEM (2004)¹¹ produzido pelos linguistas aplicados Roxane Rojo, especialista em língua materna, e Moita Lopes, especialista em língua estrangeira. Como menciona Rodrigues (2011, p.36), as críticas e sugestões empreendidas sustentaram a construção de um novo documento, em que se encontra “a elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores” (BRASIL, 2006, p. 8). A partir delas, representantes de Universidades, de Secretarias Estaduais de Educação e de professores articularam-se para a produção do documento final da OCEM (BRASIL, 2006), aqui tomada como objeto de análise.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

¹¹ Essas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2004, têm como propósito uma crítica colaborativa em relação aos documentos anteriormente publicados.

Paralelo a esse trabalho nacional, investiu-se na Paraíba, na realização de fóruns, seminários e ações de formação continuada para professores da rede estadual de ensino que disseminaram essas inovações teóricas e metodológicas, e em consonância, professores universitários do estado da Paraíba e da Universidade Federal deste mesmo estado trabalharam na construção dos próprios referenciais, baseados na proposta federal, o que culminou com a publicação dos RCEM-PB (PARAÍBA, 2007).

1.4.2. Processo de coleta e análise

A seleção de instrumentos e procedimentos de análise em pesquisas qualitativas dependerá dos objetivos propostos para a investigação do objeto. Segundo Gil (1991), a seleção e análise do material em pesquisas bibliográficas e documentais seguem, em geral, um percurso de leituras dos tipos: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, ou seja, há de modo geral uma observação sistemática, descrição e interpretação dos dados. Nessa subseção, iniciamos descrevendo a coleta e seleção dos documentos analisados, depois a leitura e categorização realizada do corpus, e por fim, o tratamento analítico dos dados.

Iniciamos o trabalho de investigação relatado nesta dissertação no ano de 2013, na fase conclusiva de graduação, quando verificamos a proposta de AL em livros didáticos (SOUSA, 2013). Os livros didáticos para Ensino Médio analisados, inscritos no Programa Nacional do Livro didático, apresentam a proposta de AL, numa perspectiva conciliadora¹² (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 55), definida ora pela presença da tradição, ora pela presença da inovação no estudo de unidades linguísticas.

¹² Conforme a pesquisa de Bezerra e Reinaldo (2013, p.52) os livros didáticos podem apresentar três perspectivas: a conservadora (ênfata os conhecimentos descritivo-prescritivos propostos pela gramática tradicional), a conciliadora aqui mencionada e a inovadora (caracterizada pela não sistematização de temas e atividades).

Entendendo que a seleção e organização de conteúdos, teorias, métodos e avaliações presentes nos livros didáticos são regidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o livro é um dos instrumentos de maior investimento do Ministério da Educação, nos interessou, como já relato na introdução, investigar as prescrições/orientações oficiais que regem a amplitude de contextos de ensino e aprendizagem sobre AL e, por isso, o foco em documentos parametrizadores oficiais para o Ensino Médio.

No mesmo ano, ingressei no mestrado Linguagem e Ensino – UFCG e, com uma ideia ainda embrionária, me propus a investigar a AL nesses documentos, a princípio, abordando apenas o processo de Transposição desse conceito para os documentos parametrizadores. Junto com a orientadora, professora Dra. Denise Lino de Araújo, e no curso das disciplinas oferecidas, especialmente com as contribuições da professora Dra. Maria Augusta G. M. Reinaldo, na disciplina de Linguística Aplicada, percebemos haver influências políticas e ideológicas na constituição das orientações/prescrições sobre ensino de língua. Acreditamos que documentos parametrizadores não buscam atender interesses apenas educacionais, mas também, políticos, econômicos, sociais que podem conflitar com o contexto de ensino e aprendizagem mais imediato, e por isso, nos apropriamos também da ADC para essa investigação.

Assim, buscamos publicações nos níveis nacional, estadual e municipal, em sites do Ministério da Educação produzidos para orientação do ensino no EM, sobre língua portuguesa. Registramos aqui a dificuldade de acesso, na mídia, dos documentos oficiais, principalmente, do documento estadual que estamos analisando, o qual tivemos acesso a uma versão disponibilizada pela professora Augusta Reinaldo.

Desse modo, sinalizamos no quadro 4, a seguir, os documentos que encontramos a nível nacional:

Quadro 3 - Obras coletadas para análise em nível nacional

Documentos Nacionais para o EM		
DOCUMENTO	TIPO	ANO
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução	1998
Parâmetros Curriculares Nacionais	Livro	2000
Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN +	Livro	2002
Orientações Curriculares para o Ensino Médio	Livro	2008

Fonte: Sousa - Dados da pesquisa, 2013.

No contexto após a LDB de 1996, um dos primeiros documentos publicados foi a resolução nº 03, proposta pela Câmara Nacional da Educação Básica denominada de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Enquanto resolução, esse documento assume um caráter normativo obrigatório que define princípios, fundamentos e procedimentos para o ensino.

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são produzidos. Organizado por áreas de conhecimento é proposto para dar suporte para elaboração ou revisão do currículo proposto para o ensino de Língua buscando propor como maior contribuição o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, ainda que seja uma tentativa inicial.

Logo, em 2002, é lançado o PCN+ com o propósito de complementar o PCNEM, principalmente, na operacionalização do trabalho. Entretanto, professores, pesquisadores e especialistas consideram que estes documentos ainda apresentam consideráveis inconsistências teóricas e metodológicas que não permitem ao leitor dos documentos alcançarem o ensino pretendido.

Diante desses problemas, na época, o Ministério da Educação e do Desporto percebeu a necessidade de uma revisão dessas publicações, com discussões em seminários regionais, culminando com a produção das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2004) que pretendeu:

(...) defender e sustentar um ponto de vista, segundo o qual os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ na parte voltada para o ensino de línguas da Área de Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias, não chegam a referenciar de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostas nos documentos legais (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 14).

Diante dessa revisão crítica, o Ministério mobilizou agentes (professores, pesquisadores) para produção/organização dos documentos, conforme afirma Rodrigues (2011, p. 36) produziram um documento preliminar bastante discutido que culminou na elaboração das OCEM (2006).

Quanto ao nível estadual, encontramos a divulgação em sites e tivemos acesso também através de professores-pesquisadores da UFCG, aos documentos descritos abaixo:

Quadro 4 – Obras coletadas para análise a nível estadual

Documentos Estaduais para o EM		
DOCUMENTO	TIPO	ANO
Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba	Livro	2006
Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino	Livro	2012
Programa Ensino Médio Inovador	Livro	2013

Fonte: Sousa - Dados da pesquisa, 2013.

Conforme a descrição no quadro 4, encontramos poucas publicações sobre o ensino de Língua o que nos parece favorecer a divulgação e implantação da proposta do documento de 2006, a qual selecionamos para análise nesta investigação. De acordo com o relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio que foi organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2006, o RCEM-PB, quanto à organização:

Foi instituído um grupo multidisciplinar de profissionais da escola pública estadual de ensino médio, por região de ensino e por disciplina, bem como de docentes do ensino superior público (UEPB, UFPB, UFCG). Houve seis seminários regionais para discussão dos princípios norteadores da proposta, oficinas para produção do material e reuniões para avaliação, planejamento e revisão dos textos. Nos diferentes componentes curriculares, houve a

participação de professores da rede pública, com organização distinta (SAMPAIO, 2006).

Há uma clara ênfase na descrição do relatório, de que a produção do RCEM-PB foi partilhada com os professores em exercício, na tentativa de dissimular a imposição descendente, tentando descrever a participação dos professores em exercício numa relação de igualdade com os professores universitários das instituições sinalizadas. Deste universo de obras, selecionamos apenas as OCEM (BRASIL, 2006) e os RCEM-PB (PARAÍBA, 2007), considerados como o nosso *corpus*.

Logo, uma leitura a fim de sistematizar as partes específicas para categorização e análise. Entendemos que ambas as obras se destinam a orientar vários aspectos do ensino de língua e, por isso, recortamos especificamente os capítulos que tratam sobre AL, representados no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Abordagem da AL nos documentos

DOCUMENTO	ÁREA	CAPÍTULO	PÁGINA INICIAL
OCEM	1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias	Concepção de língua e linguagem e prática de ensino	23 a 30
OCEM	1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias	Organização Curricular e Procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos	35 a 42
RCEM-PB	1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias	Prática de análise linguística: foco nos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de linguagem	43 a 60

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Fizemos uma leitura detalhada em ambos os documentos para identificar aspectos da proposta de AL e os capítulos mencionados no quadro 5, sinalizam esses achados. São capítulos que abordam aspectos teóricos e metodológicos. Para fins de análise, selecionamos trechos dos documentos ou das publicações acadêmicas que são colocados nessa dissertação com grifos (destacados na cor azul) feitos para auxiliar a leitura.

Assim, no primeiro capítulo teórico-analítico focamos na construção e deslocamento do conceito proposto por João Wanderley Geraldi (1984, 1991, 1996) sobre AL das produções acadêmicas para os documentos selecionados, a saber, OCEM e RCEM-PB.

Em seguida, no segundo capítulo teórico-analítico enfatizamos a didatização da proposta de AL em documentos parametrizadores oficiais, analisando como os recursos de Transposição/Recontextualização revelam em seu discurso pedagógico a influência da estrutura social em princípios de AL subjacentes aos documentos. Quanto às categorias definidas, definimos em político, pedagógico e linguístico, desveladas através de recursos de recursos de esclarecimento, exemplificação, paráfrase a apagamento.

CAPÍTULO II

DA ACADEMIA PARA OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES: A HISTÓRIA DA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO

Uma didática da invenção

VII

No descomeço era só o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos.

O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros)

Neste capítulo descrevemos o percurso da AL enquanto proposta teórico-metodológica para que possamos percebê-la nos documentos parametrizadores analisados. Inicialmente, nos preocupamos em caracterizar sua origem, os desmembramentos efetivados por Geraldi (1984, 1991, 1996) e posteriormente sua inserção nos documentos prescritores do EM.

Feito esse percurso, nos interessa a concepção de AL construída nos documentos parametrizadores, pois focalizamos, enquanto um conceito considerado inovador para o ensino e aprendizagem de línguas.

Portanto, para tal ação, planejamos este capítulo como teórico-analítico organizado nos seguintes momentos: Inicialmente, descrevemos o surgimento da proposta, e as pesquisas que colaboram para sua inserção no EM em, **2.1. Análise linguística e sua gênese brasileira**. Em seguida, na seção **2.2. Primeira incursão analítica: AL como objeto do eixo reflexivo do EM**, em que avaliamos os conhecimentos, à guisa da compreensão do conceito explorado nos documentos.

2.1. Análise linguística e sua gênese brasileira

Esta seção tem por objetivo apresentar um histórico do conceito de AL, termo que não é novo enquanto descrição das unidades linguísticas, mas o trataremos aqui em uma perspectiva didática, focalizando-o no eixo de ensino reflexivo de língua materna, consoante afirmam Bezerra e Reinaldo (2013), bem como, sob a influência da Linguística Aplicada, que investiga o uso da linguagem no ambiente de ensino de língua.

Para compreendermos essa proposta, voltamos as décadas de 70/80, do século XX, para refletir sobre o ensino de língua materna na escola pública impulsionadas por mudanças político-educacionais advindas, principalmente, com a (re)democratização. Este cenário instaurou um paradoxo educacional em que, de um lado, havia na escola uma clientela que dominava a língua culta e, de outro, chegava à escola um público com conhecimentos linguísticos variados e diferentes desse primeiro grupo.

Nesse contexto, mais que um “problema” de ensino, revelava-se a evidente heterogeneidade da língua e a artificialidade de seu ensino até então, uma vez que, a língua ensinada não era mais a língua utilizada pela maioria dos alunos.

A partir dessa década, a necessidade de ruptura com o paradigma vigente, baseado na teoria gramatical, e o surgimento do paradigma linguístico do uso era a base necessária ao ensino que pretendesse contemplar a diversidade linguística na sala de aula.

Na década de 70, do século XX, os estudos propostos por Carlos Franchi em *Linguagem-atividade constitutiva e Criatividade e gramática*, a respeito do ensino de gramática, são basilares para o entendimento do movimento de reflexão sobre o ensino de língua¹³. Esse autor toma como base os estudos promulgados por Antoine Culioli (1990, 1999, 2005)¹⁴ sobre a Teoria das operações enunciativas, realizados desde a década de 60, do século XX, iniciada no artigo *La formalisation en linguistique* (CULIOLI, 1968) que é retomado na coletânea *Pour une linguistique de l'énonciation* (1999, Tomo 2) que define como atividade epilinguística, uma atividade permanente, não consciente e de reflexão interna.

Conforme afirma a pesquisadora Márcia Romero (2011), Culioli assume essa produção epilinguística como interna, intramental e quando externalizada é feita de modo linear e organizado, sem uma correspondência direta com a atividade interna denominando essa sistematização de atividade metalinguística, sendo aliada a atividade no nível linguístico (nível dos enunciados e dos textos que oculta necessariamente o “caos epilinguístico”). Esse caos referido pela pesquisadora consiste nas significações internas formadas na mente dos sujeitos, denominadas de

¹³Os estudos de Carlos Franchi, realizados entre as décadas de 70 e 80, do século XX, tratavam de uma renovação do ensino de língua materna no tocante ao ensino de gramática. Esse autor buscava uma renovação metodológica, de base reflexiva, em contraposição a um ensino consolidado que se baseava na descrição e conceituação de unidades linguísticas.

¹⁴ As publicações de Antoine Culioli (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tomo 1. Paris: Ophrys; Culioli (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. Tomo 2. Paris: Ophrys; Culioli (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel*. Tomo 3. Paris: Ophrys são publicações revisadas dos artigos publicados desde a década de 60, por isso a data de referência é mais recente.

racionalidade silenciosa, podendo materializar-se através das diversas formas da linguagem.

Culioli propõe que as atividades metalinguísticas são processadas conscientemente por parte do usuário, de modo que este já escolhe o que é adequado ou não dentro dessa “racionalidade silenciosa”, ou seja, realiza uma reflexão ao fazer uso da linguagem. Para o autor, as atividades epilinguísticas também possibilitam uma reflexão, mas são processadas inconscientemente.

Nesse sentido, as considerações de Culioli consistem num distanciamento entre o que é mental (epilinguístico) e o que é externalizado (metalinguístico), bem como pelas suas formas de materialização (linguístico), na qual a linguagem assume uma perspectiva de instrumento de comunicação. Desse modo, Franchi ao tomar as considerações de Culioli, diverge ao propor que há uma relação do que é exterior com o que é interior, entendendo que os enunciados são intencionais e significativos. Assim, as atividades epilinguísticas, metalinguísticas e linguísticas são colocadas como recursivas, interdependentes e conscientes.

Carlos Franchi assumia uma postura funcionalista sobre a linguagem, baseado, principalmente, nos estudos de Halliday tentando articular seu estudo semântico aos estudos gramaticais. Para este autor, não era prioridade o ensino do sistema, de normas gramaticais, de nomenclaturas, mas sim da dinâmica da língua em remeter-se a si e ao mundo (atividade constitutiva). Coaduna com a perspectiva Culiolana, entretanto diverge ao direcionar suas reflexões para o ensino-aprendizagem da linguagem.

Nesse viés escolar, Geraldi ([1991] 2003), não enfatizando especificamente o critério consciente/não consciente para categorização, entende que as reflexões têm propósitos e níveis diferentes, afirmando a reflexividade da linguagem realizar-se no entrecruzamento das ações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Seguindo o pensamento desse autor, entendemos que essas atividades não são excludentes no processo de agir reflexivamente sobre, na e pela linguagem, conforme procuramos demonstrar na figura 1, a seguir:



Figura 1 - Engrenagem dos níveis de reflexão sobre a língua(gem).

Fonte – Sousa, 2014.

As atividades realizadas em cada uma das etapas da engrenagem são fundamentais para o sujeito fazer uso e refletir sobre a língua(gem). A atividade linguística pode ser compreendida como um conjunto de práticas de engajamento e realização através do agenciamento de recursos expressivos, na produção textual, e através da mobilização de uma compreensão responsiva do ato ininterrupto de interação.

As atividades epilinguísticas “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi [1991] 2003, p.23). Caracterizam-se por uma reflexão sobre as unidades linguísticas quando se faz uso da linguagem, a exemplo de ações como autocorreções, lapsos, pausas longas, reconstruções.

Por sua vez, as atividades metalinguísticas, resultam da realização de uma análise consciente da linguagem construindo conceitos, classificações ou indicando regularidades. Sua reflexão analítica propicia a construção de noções para categorizar os recursos expressivos, através da sistematização que fazemos enquanto também a utilizamos.

Sobre a atividade metalinguística, Silva (2008, p. 41) critica a tendência de muitos pesquisadores brasileiros de tomarem as ações metalinguísticas como sinônimo de ensino tradicional ou de nomenclatura gramatical. Isso pode ser justificado, segundo essa pesquisadora, por um reducionismo entre os conceitos de metalinguagem e metalinguístico, sendo o primeiro conceituado como “denominações técnicas” e o segundo como “domínio dessas denominações”. É sobre esse domínio sistemático que as atividades metalinguísticas escolares tratam.

Em função das singularidades convergentes dessas concepções é que Geraldi (1991) propõe a prática da AL buscando um processo de produção e não de reprodução do conhecimento. Assim, podemos ressaltar aqui que a visão de Geraldi enfatiza o uso da linguagem no campo escolar, divergindo de Culioli e Franchi, organizando teórica e metodologicamente uma proposta para o ensino de língua brasileiro.

Nesse processo, o texto ganha espaço enquanto objeto de ensino de língua, já na década de 80 do século XX, nos discursos acadêmico-científicos e, por consequência, nas salas de aula. Esse trabalho com textos não é algo novo, o que há de singular é modo como o texto é trabalhado,

O deslocamento para a centralidade no texto se faz, entre nós, inicialmente sob o amparo das teorias da comunicação. Antes deste tempo o texto estava na escola muito mais como um objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, do que como objeto de estudo e compreensão (GERALDI, 2010, p. 75).

Diante desse cenário, podemos afirmar que houve uma confluência de aspectos para propositura de uma prática que pudesse modificar o ensino considerado tradicional de língua portuguesa. Concordamos com Mendonça (2006, p. 201) ao definir tradicional como práticas consolidadas no ensino pela sua regularidade de ocorrência, como também com Franchi (1987, p. 14) ao afirmar sobre o “tradicional” que “a questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas instituições se escolarizam (no pior sentido de “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente está se fazendo, quando fazemos gramática do

modo que fazemos”. Temos uma mudança de objeto e uma mudança teórica que proporcionará uma alteração na prática, uma mudança no paradigma de ensino de língua.

Com essas transformações, surgem propostas de práticas docentes que trazem significativas contribuições para se repensar o ensino de língua portuguesa, como afirma Paula (2010):

Nesse contexto, segundo Mortatti (2000), representando uma discordância em relação à teoria construtivista, surgem duas propostas: a proposta pioneira de J. W. Geraldi e a de Ana Luiza Smolka, ambas baseadas na perspectiva interacionista, partindo das questões sobre “por quê e para quê” ensinar. Na década de 1980, a partir do interacionismo linguístico destaca-se o pensamento de J. W. Geraldi, no ensino da leitura e escrita (...) pois apresentavam, dentre outras questões: uma nova concepção de linguagem, que passou a considerar a produção da linguagem na história, o sujeito como produtor de seu discurso e o discurso/texto, como objeto de ensino. (PAULA, 2010, p. 169).

É notável que o trabalho com textos gerou uma revolução, centralizando a discussão sobre ensino na perspectiva pragmático-enunciativa (KOCH, 2001), na qual o trabalho com o texto é o ponto de partida e o de chegada. Apesar da citação não mencionar a AL, as reflexões deste conceito surgem do olhar criterioso que essa autora lança para o trabalho com textos em sala de aula. Assim, na proposta de Geraldi, é percebida a grande influência e contribuição da Linguística Textual, dos Estudos Enunciativos, Semânticos e também, muito marcante em seus trabalhos, da Análise do Discurso de Linha Francesa. Essas linhas de estudos compreendem a realização da linguagem como interação verbal, construída em um contexto social e histórico, por sujeitos que se constituem na e pela linguagem, produzindo discursos que se materializam em textos.

Essa compreensão reforça a correlação da proposta de Geraldi com as concepções interacionistas e dialógicas bakhtinianas, para as quais o sujeito, o social, a história e a interação são de fundamental importância.

Em 1987, as reflexões do professor Carlos Franchi constituem a base para a propositura da AL, nas quais este autor menciona a insuficiência do ensino da redação escolar e de uma gramática puramente descritiva, conforme Paula (2010):

Pensar nas ideias de Franchi sobre a linguagem é pensar na dinamicidade e na criatividade tanto da linguagem, quanto do sujeito e do pensamento, imbricadas numa relação de constituição a partir da historicidade. Nesse sentido, as contribuições de Franchi para o pensamento de Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa foram fundamentais, pois lhe deram a oportunidade de pensar nessa relação constitutiva da linguagem e do sujeito e de eleger, ao mesmo tempo, o texto como objeto de ensino, aspecto pelo qual diferem as propostas do orientador e do orientando, a partir, tão somente, da indicação das três práticas para o trabalho com o texto, por Geraldi. (PAULA, 2010, p.137)

Desse modo, a Geraldi cabe a autoria da proposta de prática de Análise Linguística, inicialmente no livro *O texto na sala de aula: leitura & produção*, publicado em 1984, no qual sugere exercícios para o ensino fundamental II¹⁵. Esse livro é composto por artigos oriundos de experiências de ensino de professores de português de 5ª a 8ª séries do 1º grau, participantes de um curso ministrado por Geraldi, no oeste do Paraná.

Mais especificamente no artigo Unidades Básicas do Português, esse autor aborda o ensino de gramática, a partir do “erro” nas produções textuais dos alunos, envolvendo atividades de autocorreção e reescrita nos níveis estrutural, fonológico, sintático e morfológico, como salienta Paula (2010):

A prática de análise linguística ocorre pela retomada do texto para essa análise, enfocando-se a reescrita; o material necessário para essa prática é o Caderno de Redação, dicionários e gramáticas. As atividades devem ocorrer em pequenos ou em grandes grupos, mas o princípio é sempre trabalhar, a partir do erro, a auto-correção. Um tema focado em uma série pode ser retomado nas demais. Em cada série, Geraldi relaciona os problemas que poderão ser tratados, por exemplo: de estrutura textual e de ordem sintática, morfológica, fonológica, estilística. (PAULA, 2010, p. 98).

¹⁵ Atualmente denominamos ensino fundamental de 9 anos, mas na época em que foi lançado o conceito tínhamos a divisão em 1º grau menor (posteriormente chamado de ensino fundamental I - 1ª a 4ª série) e 1º grau maior (posteriormente chamado de ensino fundamental II - 5ª a 8ª série), atualmente compondo o Ensino fundamental de 9 anos.

Esta citação de Paula (2010) nos leva a identificar um pensador ainda preocupado com as formas ou estruturas textuais, como salientam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 38) “em 1984, o foco era a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais – narrativas, descritivas, dissertativas, normativas e de correspondência”.

Em publicação posterior, no livro *Portos de passagem*, de 1991, resultante das investigações e práticas de ensino na época de seu Doutorado, Geraldi vai além desses aspectos, compreendendo que a produção e compreensão de um texto organizam-se a partir de operações discursivas e, nesse livro, ele apresenta alguns exemplos de atividades realizáveis em sala de aula.

Nessa obra, publicada quase dez anos depois da primeira sobre AL, identificamos um Geraldi mais atravessado pelas teorias linguísticas enunciativas, dado que “...[o] foco passa a ser categorias do texto e/ou do discurso” (GERALDI, 1993). No livro *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, publicado em 1996, resultante de sua tese de livre-docência, esse autor retoma a discussão sobre a relação entre linguagem e ensino, estabelecida na prática da sala de aula. Nessa obra, o autor faz algumas reflexões sobre o nível da palavra e da frase para construção de textos de alunos no ensino fundamental.

Nessa obra, Geraldi ([1991] 2003, p.190), define AL como um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem: a reflexibilidade, permitindo ao sujeito falar sobre si e sobre o mundo, mas também sobre a própria linguagem, de modo consciente, objetivando usar esses recursos expressivos em função da atividade linguística em que está engajado.

Para sua realização, o autor propõe que a produção de textos constitua o princípio do processo ensino/aprendizagem. Sua justificativa está no fato de que os discursos são a materialização da língua(gem), e conforme revela:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho está sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, [1991] 2003, p.136).

Nesse sentido, ao produzir discursos, materializados em textos, o sujeito opera com elementos da língua para produzir determinados efeitos de sentido, constituídos pelo atravessamento de discursos já-ditos, constituindo seu discurso a partir do discurso do outro (interdiscurso), num movimento de reflexão e de uso da linguagem.

Esses textos devem ser produzidos pelos alunos, sendo esta uma das peculiaridades dessa proposta, pois, só na percepção do próprio erro e na reflexão das possibilidades de uso da língua para corrigi-lo, é que o texto e suas unidades linguísticas, textuais e discursivas farão sentido para quem escreve.

Outra característica peculiar à proposta de Geraldi que deve ser enfatizada é seu propósito de renovação do ensino da gramática por um percurso metodológico diferente e pela adoção de uma postura teórica distinta. Sua proposta não pretende ser uma substituição do ensino de gramática, mas uma etapa de sua execução, que até então tem sido realizada por um ensino transmissivo de língua, conforme afirma o autor:

Historicamente, o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há mais ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxonômica). (GERALDI, 2010, p.184).

Portanto, sua proposta não pretende excluir o ensino de gramática ou atribuir uma nova nomenclatura a uma prática consolidada, mas, sim, descrever, refletir e sistematizar os conhecimentos sobre os recursos expressivos na literatura, na leitura, na escrita, ou nas aulas de gramática, sem abstrações ou artificialidades, com uma

sequência de etapas interconectadas e atravessadas por novas concepções para construção do conhecimento, conforme figura 2, a seguir:

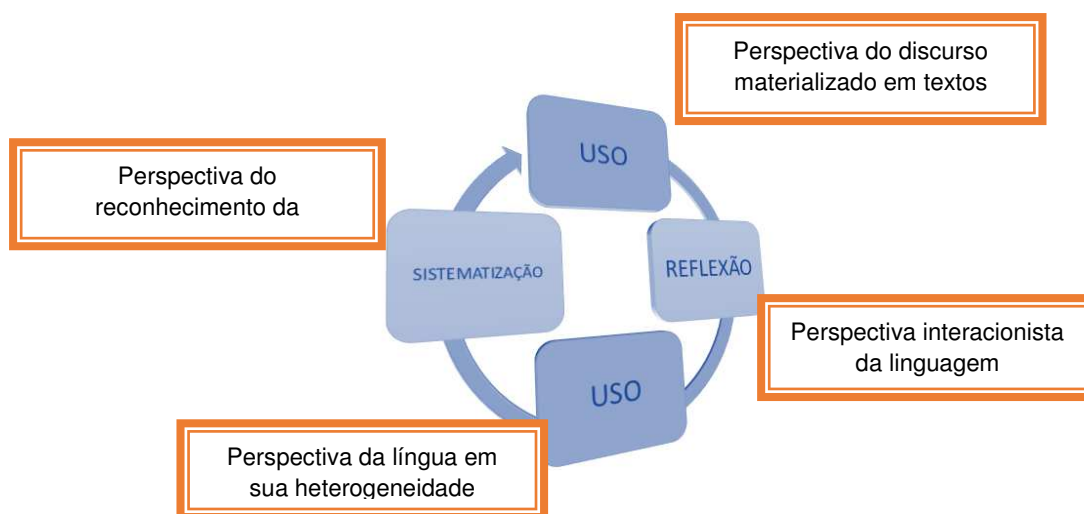


Figura 2 – Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua.¹⁶
Fonte – Sousa, 2014.

Como visualizamos na figura 2, nesse novo modo de ensinar/aprender a língua há um fluxo contínuo entre uso inicial, que deflagra o estranhamento inicial na primeira produção de um texto, por exemplo; a reflexão, momento de compreensão do processo, de descrição das ocorrências, de percepção das singularidades e das semelhanças; a sistematização, seria o momento de reorganização de regras e possibilidades dos usos, momento de reflexão metalinguística. Logo, essa sistematização pode se dar por regras formuladas a partir dos contextos de uso e relacionadas a regras já existentes descritas pela perspectiva que adota a norma gramatical brasileira (NGB) um entrecruzamento de ações com objetivo de construção do conhecimento sobre a linguagem. Assim, esse novo modo de ensinar é recursivo em todas as suas etapas e perde, por isso as características da transmissividade.

¹⁶ Este é o título do terceiro capítulo do livro de Geraldi (1996) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, no qual ele inicia descrevendo contribuições das pesquisas contemporâneas para essa mudança no ensino e aprendizagem de língua, na qual achei pertinente nomear a figura que as representa.

Logo após a propositura de Geraldi, outros pesquisadores realizaram investigações sobre a prática de AL, tanto para o ensino fundamental, quanto para o EM. Não pretendemos aqui fazer um Estado da Arte sobre AL nas décadas destacadas a seguir, porque precisaríamos de mais tempo para tal ação. Propomo-nos apenas a uma amostragem representativa das pesquisas empreendidas.

Nesse sentido, pesquisamos no banco de teses e dissertações da Capes publicadas¹⁷ a partir dos anos 2000 até 2014 que envolvem a AL. Identificamos pesquisas sobre AL em documentos, sejam eles livros didáticos (ou não), documentos parametrizadores para ensino fundamental, guias didáticos (APARÍCIO, 2006; SILVA, 2008; ANDRADE, 2008; GULART, 2010; PAULA, 2010). Ainda há investigações sobre a AL a partir de gêneros textuais (CHERON, 2004; PORTO, 2008; COSTA HÜBES, 2009). Além dessas investigações, há outras que investigam sua realização na leitura (LOULA, 2007), no ensino de unidades gramaticais (LIMA, 2010; LIRA, 2014), e em consonância com as demais práticas de ensino (SILVA, 2009; SOUSA, 2010).

É pertinente destacarmos algumas publicações que descrevem o nosso objeto de pesquisa nas diversas possibilidades de compreensão que podem ser feitas para sua caracterização. Costa Val (2002) no artigo *A gramática do texto, no texto*, reforçando o trabalho com AL na perspectiva enunciativa, propõe uma inversão dos procedimentos didático-metodológicos. Sugere que o trabalho seja feito a partir de textos reais (significativos) observando e identificando recursos textuais/enunciativos para em seguida analisar as possibilidades de uso e efeitos de sentido (utilizando em textos as variadas formas possíveis) e, por fim, sistematizá-los e compará-los a teorias existentes (gramática tradicional, por exemplo).

¹⁷ Essa escolha não é aleatória. Destacamos investigações publicadas a partir dos anos 2000, pois a sua oficialização nos parametrizadores de ensino como o PCN (1998) ocasionou uma “corrida investigativa” da prática de AL no espaço escolar.

Mendonça (2006) no artigo, *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto* enfatiza distintos modos de organizar o trabalho com AL, seja articulada à leitura (relacionada ao funcionamento do gênero), à escrita (relacionada aos recursos expressivos no texto), bem como a própria AL (relacionada às unidades linguísticas no texto), entendendo que

A AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, da do que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Sugere a autora que a AL seja, não apenas instrumento para auxiliar os eixos da leitura e da escrita, mas enquanto eixo singular permita a reflexão sobre os elementos linguísticos, como os lapsos para correção, por exemplo, em que o sujeito faz uma reflexão consciente sobre o uso linguístico, reflete sobre esse uso e faz automaticamente uma correção do mesmo. Mendonça (2006) em uma retrospectiva sobre as concepções de AL propostas em distintas fases para o ensino de língua, sintetiza que as mesmas têm como objetivo os descritos conforme a autora na figura 3, a seguir:

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, <u>para a melhoria da produção escrita</u>).
----->				
USO		REFLEXÃO		"O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a <u>mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual</u> " (proposta dos PCN+, 2002: 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	
----->				
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas <u>características e, então, produzi-los</u> , na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1996] 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, <u>lendo-o e analisando-o</u> , para depois <u>produzi-lo</u> e, então, <u>reelaborá-lo</u> após (auto)avaliação, por meio de AL.
----->				

TABELA 2: ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA RELAÇÃO COM OS EIXOS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO

Figura 3 – MENDONÇA, 2006, p. 209.

Mendonça apresenta três possibilidades de organização das atividades com AL. A primeira, pode ser exemplificada na proposta de Geraldi, mais preocupada com a aprendizagem da norma culta através dos textos escritos, com identificação das dificuldades reveladas nas produções dos alunos ou textos de circulação social.

A segunda, encontrada, por exemplo, no que propõe o PCN + (2002), o foco está no desenvolvimento de competências das quais não se limitem a escrita, direcionando para uma perspectiva de uma gramática textual.

A terceira, representa uma proposta singular que insere a AL na realização de sequências didáticas (SD) proposta por Dolz *et al* (2004) no qual o gênero e seus mecanismos de textualização são considerados megainstrumentos de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva de trabalho com SD há a influência dos estudos franceses sobre a didática de línguas e teorias de gênero, que neste país também foram suscitados por uma necessidade em renovar o ensino de língua através da leitura e da

escrita. Essa proposta foi trazida para o Brasil, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do ensino fundamental (PCN, 1998), marcante nessa terceira possibilidade e suscitada na OCEM.

Assim, a AL é vista como um conceito e como uma metodologia que contribui significativamente para as atividades de leitura e produção textual como também para aprendizagem da gramática da língua; segundo essa perspectiva não há negação da gramática tradicional no ensino, mas uma reorientação do seu ensino, feita em novas bases teóricas e associada aos demais eixos: oralidade, leitura e escrita.

Trazida para o EM essa proposta exige romper com o propósito de revisão de conteúdos de ensino fundamental, tradicionalmente feito na conclusão da escolarização básica, ou com o ensino fragmentado de literatura, gramática e redação (leitura e escrita), já cristalizado no senso comum, principalmente, por alunos e por professores. A fim de melhor se situar, ao ser transposta para o EM essa proposta deve levar em consideração a formação para o trabalho e a preparação para os processos seletivos de ensino superior, pois, a AL contribuiria para a aprendizagem de unidades linguísticas em textos distintos, auxiliando, por exemplo, na melhoria da coesão, coerência, argumentação.

Outra publicação que convém destacar é o artigo *Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística*, de Lino de Araújo e Kemiatic (2010), em que as autoras sintetizam os aspectos que norteiam a metodologia da prática de ensino da AL definindo-os em seis princípios. Inicialmente, a concepção de língua como interação materializada através dos enunciados em textos. Segundo, a realização de atividades epilinguísticas antes das metalinguísticas, que desvelam uma metodologia indutiva (caracterizada pelos processos de perceber usos e efeitos de sentidos dos textos, de elencar os conhecimentos, de sistematizar as regularidades observadas e de comparar à(s) teoria(s) existente(s). Terceiro, a compreensão de que os elementos estudados serão definidos pelos usos dos alunos, revelados em suas produções textuais. Quarto, organização dos conteúdos com base na sequência metodológica: uso (leitura,

oralidade, escrita e produção de textos), reflexão (prática de AL) e uso (comparação dos aspectos elencados à norma vigente). Quinto, análise dos textos em contextos específicos, partindo de aspectos macrotextuais (à luz da teoria dos gêneros textuais/discursivos) para os microtextuais (unidades linguísticas). Sexto, a proposta de ensino de regularidades das variedades da língua (das quais podemos exemplificar aspectos da oralidade, escrita, formalidade, informalidade, (apenas para sinalizar alguns). Vemos nesses seis princípios que a interação e a reflexão devem permear todo o processo de ensino-aprendizagem quando se propõe um trabalho com a prática de AL.

No livro recentemente lançado por M. A. Bezerra e M. A. Reinaldo (2013), intitulado *Análise linguística: afinal, a que se refere?*¹⁸, apesar de não ser uma publicação específica para EM, convém destacar a relevância e a abrangência do trabalho, no qual as autoras apresentam diferentes perspectivas de trabalho que utilizam a expressão análise linguística para se referir ao trabalho com língua. As considerações dessas autoras, colocam a proposta de ensino da AL como uma ferramenta importante para o espaço escolar, já que muitos livros se referem a essa proposta. Assim, a AL ganha espaço frente a saberes consolidados e hegemônicos, como a própria gramática.

Podemos concluir que os espaços de disseminação da AL têm se diversificado e ampliado cada vez mais, desde a sua gênese, enquanto proposta teórico-metodológica suscitada por Geraldi, na década de 80, do século XX, e seus deslocamentos teóricos e metodológicos nas décadas seguintes. Para sistematização e difusão das publicações encontradas, organizamos, por critério cronológico e por amostragem, os principais livros de Geraldi, os parametrizadores brasileiros que

¹⁸ O livro está organizado em três capítulos, a saber, capítulo 1 – aspectos teóricos, com resgate dos estudos realizados sobre unidades linguísticas ao longo das décadas de 80, 90 e 2000, capítulo 2 – aspectos teóricos, sobre a perspectiva didática da AL, capítulo 3 – análises ilustrativas da operacionalização da AL em livros didáticos e em sala de aula.

assumem uma proposta reflexiva de ensino, bem como os artigos disponíveis online que tematizam sobre AL, conforme notação ampla, na figura 4, a seguir:

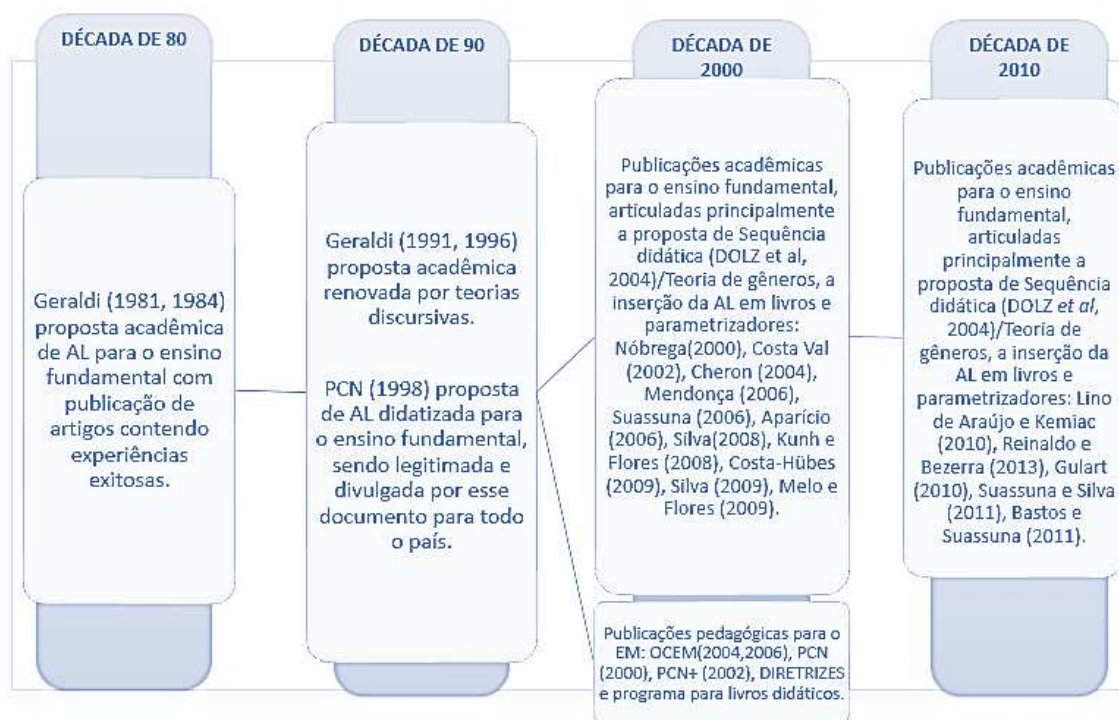


Figura 4 – Dinâmica de construção do conceito de AL.
Fonte – Sousa, 2014, considerando Bezerra e Reinaldo, 2013.

Conforme visualizamos na figura 4 acima, a AL entendida como proposta teórico-metodológica, enfatiza a aprendizagem, tomando o texto do aluno como um texto real/ideal para trabalhar as unidades linguísticas, essa perspectiva articulada às propostas de trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas, vulgariza-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), oficializando-se como proposição didática para o ensino fundamental para todo país.

Logo, pesquisadores brasileiros interessados ou filiados às linhas teóricas que subsidiam a execução da proposta ampliam suas pesquisas acadêmicas. Começa um trabalho de deslocamento do Ensino fundamental para o Ensino Médio.

Desse modo, destacamos que a AL ganha espaço no EM, tanto na formação acadêmica com as publicações na área, como também na oficialização em

parametrizadores e na sala de aula, nas práticas dos professores e nos livros didáticos, ainda que vejamos uma alternância entre práticas tradicionais e práticas ditas inovadoras, conforme assinalam Mendonça (2006) e Bezerra; Reinaldo (2013).

Feito esse percurso histórico-descritivo compreendemos que o Geraldi da década de 80, do século XX, está mais próximo das orientações da normatividade e da Linguística Textual, da estilística e da semântica, na qual o estudo do texto e de suas unidades linguísticas são realizados em função dos aspectos estruturais, da adequação a norma culta, conforme visualizamos na figura 5, a seguir:

5 O uso da expressão "prática de análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

6 O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Figura 5 - GERALDI, 1984, p. 74.

Nessa fase, o autor enfatizava o uso do texto do aluno (sem especificidades da teoria de gêneros) como um objeto de identificação de erros para autocorreção, a fim de que os alunos passassem a dominar a norma culta na escrita (não havia uma preocupação com a oralidade ou com a leitura nessa fase). A reescrita não deveria preocupar-se com questões gramaticais, pois a partir do erro escolhido, deve-se refletir os efeitos de sentido possíveis para aquele texto escrito, com vistas no propósito final de subsidiar a aprendizagem da norma culta com considerações no nível textual, (ou muitas vezes frasal).

Os textos da década posterior revelam um Geraldi mais próximo das teorias enunciativas, menos preocupado que o aluno, aproprie-se ou não da norma culta, e

mais focado no uso dos recursos expressivos que não fazem parte do seu repertório linguístico, para construção de novas formas de expressão, de acordo com os destaques da figura 6:

Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”.

Figura 6 – GERALDI, [1991]1993, p. 189.

Na década posterior, as reflexões foram ampliadas pela influência dos estudos dialógicos bakhtinianos, os estudos enunciativos de Benveniste, pelos estudos Semânticos e Pragmáticos que possibilitaram ao autor preocupar-se com aspectos não só textuais, mas também discursivos. Nesse sentido, orienta-se para a reflexão das estratégias do dizer, considerando o conhecimento prévio do aluno como elementar e a perspectiva de que *a construção de um texto se dá por operações discursivas, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor (2003, p.194).*

Portanto, nos interessa saber a perspectiva presente nos documentos, tomando como referência inicial as publicações de Geraldi que coloca uma concepção de AL como uma ferramenta organizada com foco na correção, produção e reescrita do texto fundamentado nas teorias enunciativas.

2.2. Primeira incursão analítica: AL como objeto do eixo reflexivo do EM

Para Geraldi, o texto definido como real é feito pelo aluno e deve ser tomado como objeto em sala de aula, pois “a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo bom ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele;” (GERALDI, 1984, p. 73,74).

Essa orientação é sugerida em publicações desse autor, como veremos a seguir, o que parece ter contribuído para torná-la um lugar comum no âmbito do ensino de língua. A seguir, nas figuras 7, 8 e 9 veremos excertos de publicações de Geraldi, nas quais essa ideia é defendida:

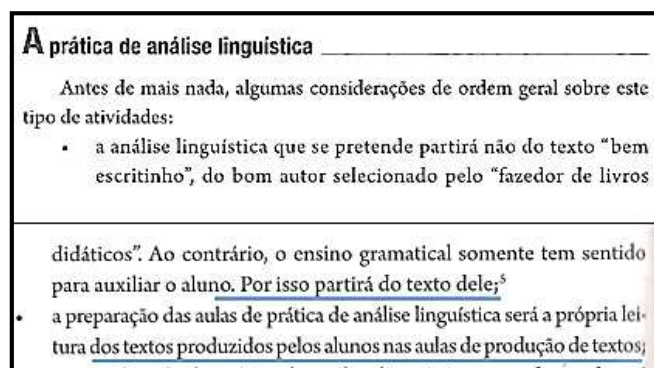


Figura 7 - GERALDI, 1984, p.74.

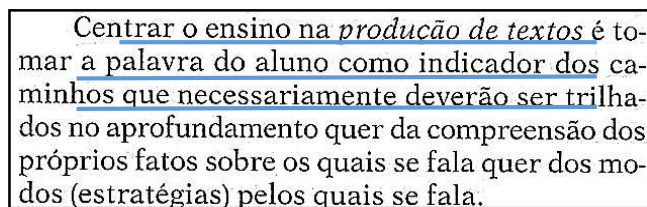


Figura 8 – GERALDI, [1991]2003, p. 165.

PARTE III
 SOBRE O TRABALHO COM
 TEXTOS PRODUZIDOS POR
 ALUNOS

Exemplo 1: estudo de uma questão ortográfica

Como se sabe, o fonema /ʃ/ pode ser grafado, em português, ora com x, ora com ch. São clássicos os exemplos de palavras homófonas *xá/chá, xeque/cheque, xarada/charada*. Todos nós, professores, já convivemos com as dificuldades de alunos, às vezes de séries avançadas do 1^o grau, em relação à grafia correta de palavras como *enxergar/encherger, enxame/enchame, enxoval/enchoval, enxente/enchente, enxarcado/encharcado*. Registro aqui uma experiência de sala de aula em que os alunos, passo a passo, foram tentando construir uma regra prática para resolver suas dúvidas:

- a) face à ocorrência, em textos dos alunos, de uma ambigüidade ortográfica em palavras como *enxergar/encherger, enxada/enchada, enxame/enchame*, foi lhes feita a proposta de

Figura 9 – GERALDI, 1996, p. 129, 131.

Destacamos nas três publicações a permanente ênfase do autor em propor o texto em uso, do aluno, como ponto de partida para as atividades que se deseja empreender como reflexivas. Realizamos um movimento de observação do documento nacional para o documento estadual, e inicialmente, verificamos na OCEM um trabalho com AL com sugestão de ser realizado em produções textuais, dentro de uma proposta articulada à sequência didática. O documento permite-nos entender a AL como reflexão sobre os elementos formais da língua, possibilitando ao aluno o uso adequado desses elementos ao texto que está sendo produzido, conforme sinalizado na figura 10, a seguir:

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise lingüística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

Figura 10 – OCEM, 2006, p.36.

Para realização desse trabalho, o documento sugere projetos de intervenção didática a serem trabalhados no decorrer do EM, a partir de textos reais. Na imagem, há termos-chave destacados que estão relacionados ao eixo da inovação e ao tratar de AL há um direcionamento para análise dos “elementos formais da língua” e para exemplificá-los são colocados alguns exemplos que sugerem os conteúdos e os procedimentos para essa atividade, através da análise do exemplo 1 – piada, exemplo 2 - manchete, exemplo 3 – texto publicitário, exemplo 4 – piada, exemplo 5 – notícia, na tentativa de “explorar possibilidades de atribuição de sentidos, considerando-se a inter-relação entre as dimensões linguística, textual e sociopragmática dos diferentes textos.” (OCEM, p. 42) e ao final da seção esclarece, conforme afirmação na figura 11, que

Cabe esclarecer, por último, que, embora se tenham privilegiado, nas análises aqui apresentadas, textos de circulação social mais ampla, os mesmos procedimentos podem e devem ser adotados em atividades que se voltem para os textos produzidos pelos alunos.

Figura 11 – OCEM, 2006, p. 43.

Interessante o uso dos modalizadores “podem” e “devem” para reforçar que mesmo não expondo exemplos com textos produzidos por alunos, o documento autoriza (podem) e exige (devem) que sejam usados nas práticas em sala de aula. Já no RCEM-PB, há um tratamento em capítulo específico para a AL, subdividido em uma abordagem

detalhada sobre AL com a leitura, com a escrita e com a gramática. Destacamos um trecho do trabalho sugerido para a escrita, um dos focos da proposta de Geraldi, que se coaduna à ideia de utilizar o texto do aluno como objeto, além de textos de ampla circulação social como se vê sugerido na figura 12, a seguir:

2.2.2. ANÁLISE LINGÜÍSTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Não apenas os textos (orais e escritos) de circulação social, mas também os textos (orais e escritos) produzidos pelos educandos devem ser materiais de referência do professor, por meio dos quais se desenvolverá a prática de análise lingüística.

Figura 12– RCEM-PB, 2007, p. 51.

Na figura 12 podemos observar que o conceito de AL está relacionado a análise do texto em uma perspectiva que parece sugerir o tratamento de todos os aspectos que envolvam o texto: textuais, pragmáticos, lingüísticos, enunciativos, etc. Interessante também na figura 12 destacar a postura assumida pelo discurso do documento que inicia negando “não apenas” o uso de textos que sejam de circulação social, pois os professores-leitores podem se deparar, a priori, com duas situações possíveis, caso não faça uso do texto do aluno. A primeira, é ter o hábito de sempre usar textos que circulam “fora da escola”, “prontos e acabados”, mas que não façam parte do universo de leitura e escrita do aluno, e assim, não sejam tão significativos o quanto é esperado. Ou a segunda situação, em não alcançar a reflexão sugerida pela proposta, pois os textos de circulação social representam uma única variedade da língua, na maioria das vezes exemplo da Língua culta, que ainda se coloca distante do uso feito pela maioria dos alunos da escola pública.

Talvez por essas situações e aproximando-se da proposta colocada na OCEM, o texto do documento estadual descreve e discute eixos de trabalho com AL analisando textos tanto de circulação científica como de produção de alunos (na ordem de: exemplo 1 – anúncio, exemplo 2 – texto de divulgação científica e exemplo 3 – carta do leitor) como demonstramos, o exemplo 3 do documento – carta do leitor, na figura 13, a seguir:

Tome-se, por exemplo, a primeira versão de uma carta do leitor, produzida por um educando de 8ª série, em atendimento a um comando, após a leitura e discussão de uma reportagem publicada na revista Veja, e de outras matérias jornalísticas sobre combate à violência nas escolas. O comando orientava a produção da carta, em termos de contextualização (a referência ao tema, no início ou no fim), posicionamento a favor ou contra à reportagem (apresentando fatos já lidos em outros textos sobre o mesmo tema) e identificação (nome e local).

Bom, eu achei uma boa essa mobilização que houve na Escola Estadual Professora Eulália Silva, para tentar diminuir a violência e o vandalismo naquela área (simples, barato e eficiente. Erin Mizuta. 25 de maio de 2005. Veja)
 Itallo Beruc – Campina Grande

A análise lingüística dessa produção pode surtir efeitos positivos sobre o desempenho escrito dos educandos, na medida em que o professor não se restrinja à mera higienização do texto, mas procure construir, com a classe, um movimento de reflexão sobre as virtudes e lacunas detectadas nas várias dimensões do texto.

Figura 13 – RCEM-PB, 2007, p.52, 53.

Avaliamos que o documento estadual organiza sua proposta da forma mais objetiva, sistemática e didática, ao analisar e exemplificar, através de texto produzido por um aluno, tornando a proposta mais próxima do real e do possível de ser executado pelo professor.

Quanto à carta do leitor produzida pelo aluno, verificamos que do ponto de vista gramatical, não há correções ou reescritas necessárias, é um texto que atende a norma culta. Entretanto, quando se pretende realizar AL o foco está na reflexão a ser realizada, exposta na reescrita textual. Conforme sugere o RCEM-PB, deve incidir “no posicionamento e nos fatos (suportes) que alicerçam uma argumentação sólida” (p. 53).

Na figura 13, temos um texto que em sua comanda exigia do escritor um posicionamento, a favor ou contra, um determinado tema. O aluno, ao escrever “achei

uma boa essa mobilização” deixa um vazio a respeito dos argumentos que podem sustentar o que de fato está melhor na escola e seu posicionamento quanto à reportagem que não está esclarecido no texto.

No trabalho com a gramática, o RCEM-PB sugere a desconstrução da perspectiva tradicional de ensino transmissão de regras e nomenclaturas gramaticais para a adoção de um ensino baseado na análise e reflexão linguística. Segundo o trecho do documento, representando na figura 14, a seguir:

Assim, o processo de educação lingüística não deve privilegiar a metalinguagem em detrimento de uma reflexão efetiva sobre a língua. Isso quer dizer que as atividades metalingüísticas (descrever, sistematizar os conhecimentos, utilizando-se de nomenclaturas) devem ser precedidas pelas atividades epilingüísticas (comparar, transformar, refletir sobre escolhas lexicais, construções sintáticas e sua relação com as condições de produção dos textos, atividades que familiarizam o educando com os fatos da língua) ambas devem estar a serviço das atividades lingüísticas.

Figura 14– RCEM, 2007, p. 56.

Na figura 14, destacamos além de outros grifos que sugerem um processo reflexivo de metodologia de ensino, o uso de “ambas devem estar” sinaliza a reflexão e construção do conhecimento prevalentes sobre o uso da linguagem no ensino. É uma exigência *deve* para a mudança pretendida e para a realização desse trabalho, o documento sugere a realização de atividades epilingüísticas e posteriormente, metalingüísticas.

Compreendemos que nos documentos que analisamos há uma proposta de AL renovada e redimensionada em relação as primeiras proposituras de Geraldi, articulando-se a outras teorias que são propostas. Vemos na figura 14 uma resignificação da AL característica do processo de Transposição/Recontextualização, implicando em uma nova construção do saber/conhecimento, na apropriação de outrem, como percebemos nos parametrizadores aqui analisados.

No RCEM-PB, percebemos um tratamento mais detalhado sobre AL, com exemplificações da prática na leitura, na produção escrita e na gramática. Esse tratamento articulado não é realizado na OCEM, conforme visualizamos nos quadros 2 e 3, já descritos.

Entretanto, ambos os documentos compartilham os mesmos conteúdos para AL, descritos em um quadro sugestivo de eixos orientadores de conteúdo e organização das ações para o ensino e para aprendizagem que norteia a orientação dada à prática de AL, denominado *Quadro 2 - eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)* representado na figura 15, a seguir:

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
<p>Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
<p>Estratégias textualizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.

<p>Mecanismos enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).
<p>Intertextualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).
<p>Ações de escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ortografia e acentuação; • construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais); • função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Figura 15– OCEM, 2006, p.p. 38, 39.

O quadro representado na figura 15, sugere aspectos que podem ser trabalhados para que de fato o aluno use a língua e seus mecanismos nas diversas situações de interação, as quais o texto é a materialização do dizer, e por isso, é preciso apropriar-se de seus mecanismos. A escolha do objeto de análise não é apenas o texto do aluno, mas um texto que seja produzido por ele que tenha um significado na vida social, e desse modo, discursivamente e socialmente engajado.

Nesse sentido, observamos que os “elementos formais” são abordados numa perspectiva de estudo da gramática para o texto, para o uso da linguagem e desse modo, os documentos assumem, uma concepção de AL como instrumento de reflexão linguística, textual e enunciativa, na qual se deve abordar a variabilidade das práticas de linguagem nelas mesmas, em uma proposta metodológica do uso linguístico (leitura/produção) – reflexão (reescrita) – uso, concepção propiciada pela articulação a

outras teorias para o ensino, principalmente ao interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999).

Essa concepção identificada em ambos os documentos coaduna com a terceira possibilidade de trabalho com AL sugerida por Mendonça (2006) (figura 3), na qual a AL deve ser trabalhada em uma Sequência didática, partindo de um gênero, proposta que dialoga com o interacionismo sociodiscursivo, concepção marcada nos documentos quando se propõe trabalhar “variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)”.

Verificamos uma AL como proposta de reflexão e sistematização das unidades linguísticas, nas dimensões textual, enunciativa e gramatical, usando uma metodologia do USO – REFLEXÃO - USO, em que se observam os fenômenos em textos, refletem-se as possibilidades sobre esses fenômenos linguísticos, descrevem-se e sistematizam-se esses fenômenos. Mesmo que a proposta da OCEM seja mais discreta e exemplifique algumas práticas enfatizando a leitura e a proposta do RCEM-PB seja exemplificada nas práticas de leitura, escrita e gramática da língua, ambos sugerem um trabalho de reflexão, sendo o sustentáculo de ambos documentos.

No entanto, a organização dos documentos sobre a AL é distinta e isso nos parece implicar em efeitos político-pedagógicos-linguísticos de afirmação e prescrição/atualização respectivamente, pois há um documento nacional que foi divulgado para a educação brasileira a ser tomado como referência para os estados.

Em nível local, esse discurso nacional parece ter repercutido de modo a exigir um espaço de reflexão/divulgação local, situado para os contextos de ensino específicos. Na Paraíba, isso parece ter exigido a exposição de uma proposta compartimentalizada, detalhada, como também mais prescritiva, o que sugere um posicionamento de afirmação para o ensino de língua, no que diz respeito ao desconhecimento dos professores sobre a proposta veiculada no documento, como também de diálogo com a proposta nacional, inclusive por ser oriunda dessa.

Nesse sentido, muito mais que uma abordagem e divulgação de um trabalho que se propõe transformar o ensino, há influências de tendências culturais, ideológicas,

políticas do contexto Neoliberal na construção do discurso pedagógico. Advinda das transformações e exigências construídas pelas exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pela necessidade de mudança em curto espaço de tempo para uma cultura escolar. Por isso, faremos no capítulo seguinte uma revisão teórica de propostas sobre transposição e recontextualização didática para compreender a não neutralidade do discurso pedagógico presente nos documentos.

CAPÍTULO III

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E RECONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA: O QUE FOI DIDATIZADO SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA

[O] conhecimento pedagógico do conteúdo incorpora os aspectos do conteúdo mais pertinentes ao seu ensino. Dentro da categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo estão incluídas, além dos tópicos mais regularmente ensinados sobre um assunto, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações - em uma palavra, as formas de representar e formular o assunto para que se torne mais compreensível para os outros.

(SHULMAN, 1986, p. 9, *apud*, MARCON *et al*, 2010).

Neste capítulo resenhamos os conceitos de Transposição e Recontextualização didática para avaliar a didatização da AL nos documentos parametrizadores selecionados, OCEM e RCEM-PB, em três seções. A primeira, **3.1. Transposição Didática: origem e conceito**, e na subsequente: 3.1.1. Aspectos do saber didatizado; bem como na seção intitulada **3.2. Recontextualização didática: origem e conceito** e na que segue: 3.2.1 Procedimentos de recontextualização. Posteriormente, na subseção **3.3. Segunda incursão analítica: os recursos de**

didatização e as ações pedagógica, política e linguística nos documentos parametrizadores, realizamos a análise dos recursos didatizadores e concluímos esse capítulo teórico-analítico com a síntese das análises realizadas em **3.4. Síntese analítica: a intertextualidade como sustentáculo da didatização**

Muitos pesquisadores têm examinado sobre a epistemologia do saber analisando a importância dos conhecimentos escolares: Perrenoud (1998), Bernstein (1996, 1998) Chevallard, (1991), Develay, (1995), Chervel (1990), Goodson (1990,1995), Forquin (1992,1993,1995), Lopes (1999), Gimèno-Sacristán (1995,1996). Esses teóricos apresentam filiações distintas de acordo com as suas abordagens, as quais percebemos haver duas perspectivas. Uma que utiliza como base a Nova Sociologia da Educação e outra que se insere na área da Didática Geral, embora ambas se aproximarem pelo objeto observado – os conteúdos escolares ou saberes – e se distanciam pelo lugar ou o “olhar para o objeto” que é empreendido.

A Nova Sociologia da Educação (NSE) ocupa-se de uma abordagem crítica do saber veiculado no currículo escolar, sendo este saber um elemento de construção social. Segundo Leite (2007, p. 21), “os principais teóricos dessa tendência enfatizaram a construção social dos processos de educação escolar, centrando sua reflexão nos conteúdos de ensino, cujo valor foi desnaturalizado quando colocado em discussão”. Nesse sentido, os conteúdos ensinados ou propostos estão envoltos à relações hierárquicas: sua organização é uma forma de distribuição do poder e manutenção dos grupos hegemônicos.

Diferentemente desse processo que enfatiza a influência do externo (a estrutura social) no interno (nas relações sociais, nas organizações, sistemas de ensino, na linguagem), a Transposição Didática (TD) preocupa-se com o processo interno relativo a como transpor o saber construído pela ciência para outras áreas, problematizando, nesse caso, como os saberes de referência constituem-se em conhecimentos escolares, ou seja, preocupa-se apenas com aspectos epistemológicos. Assim, a Recontextualização, enfatiza os efeitos do contexto social na constituição do

conhecimento e por isso está imersa no campo de pesquisas sobre currículo. Já a Transposição, preocupa-se com os processos pelos quais passa o saber e, assim, embasa-se no campo da Didática, com foco no planejamento, adaptação, transformação.

Não deixamos de reconhecer a relevância de ambas as abordagens para que possamos desvelar a concepção de AL subjacente aos documentos estudados. Desse modo, buscamos na OCEM e no RCEM-PB marcas e efeitos das estratégias de didatização a partir das considerações de Chevallard e Bernstein, questionando como os conhecimentos sobre análise linguística didatizados em documentos parametrizadores estão discursivamente organizados?

Para responder essa questão, é preciso compreender os conceitos de TD e da Recontextualização e seus desdobramentos. Começemos pela Transposição Didática.

3.1. Transposição Didática: origem e conceito

A TD é definida como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática” e foi proposta, a partir dos estudos de Michel Verret, em 1975, no movimento denominado de “Reconceituação didática”. Esse autor investigava a disposição dos conteúdos escolares no tempo da sala de aula, e com base em suas investigações Yves Chevallard propôs o conceito de TD. Tomamos a TD por perceber que para nossa pesquisa é relevante compreender as transformações pelas quais passa o saber erudito, em nosso caso a propositura da AL em textos acadêmicos – *savoir savant* - para um saber a ser ensinado, documentos parametrizadores.

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho” que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de Transposição Didática” (SANTOS, 2009, *apud*, CHEVALLARD, 1991, p. 39)

A proposta de Chevallard foi pensada no âmbito da didática da matemática e este autor refere-se ao “savoir” – saber. Assumimos a AL como uma prática metodológica do eixo de ensino reflexivo, que se articula e concretiza outras práticas reflexivas no ensino: a leitura, a produção escrita, a oralidade, por exemplo. Em paralelo, a AL também é um objeto de ensino, e como tal, é construído com saberes científicos que serão didatizados em saberes escolares, tomando os elementos formais da língua como aspectos centrais. Em ambos, há saberes científicos que são didatizados, aos quais Chevallard denomina de “objeto de saber”. Desse modo, estaremos nos referindo a AL, neste referencial teórico, como saber (saber a ser ensinado), ainda no campo da transposição didática externa.

Ao que propõe Chevallard nessa área articula-se o trabalho de muitos outros autores, dos quais selecionamos para subsidiar esta investigação Bronckart e Giger (1998), Perrenoud (2002), Petijean (2008), Halté (2008), Rafael (2001), autores que para nós propõem desdobramentos da TD, dado caráter específico e elaborado para a área de didática das línguas, que tem como campo correspondente no Brasil, a linguística Aplicada.

Com Chevallard, a TD enfoca, então, a epistemologia do saber, as mudanças e adaptações pelas quais passa o saber. Dentre as motivações que surgem para ocorrência de um movimento de TD, Petijean (2008) analisa o ensino de Língua francesa no século XX, e afirma que dentre os motivos da introdução de novos saberes estão: o aumento da responsabilidade social, a superação do obsoletismo didático e a diminuição do fracasso escolar.

Segundo esse autor, a TD acontece quando o distanciamento entre os saberes ensinados e os saberes eruditos/acadêmicos é tão grande que aqueles parecem inadequados ao ensino. Isso exige uma atualização por caracterizar, conforme o autor, uma crise interna da disciplina, na qual o sistema educacional procura solucionar com a mudança de saberes ou sua atualização, em vez de sugerir mudanças nas práticas docentes. Todavia, em nosso entendimento, mudança, alteração ou atualização de

saberes deve ser vista como uma operação que afeta as práticas docentes. Isto porque, saberes ensináveis e práticas docentes são duas faces de uma mesma operação didática.

Soma-se a essa crise entre os saberes ensinados e os a ensinar, a heterogeneidade do público escolar, o que remete aos outros dois aspectos: obsoletismo didático e fracasso escolar. De acordo com Petijean (2008) a diversidade sociocultural no espaço escolar, somada a ampliação da escolaridade obrigatória geram alguns problemas no ensino desestruturando sua organização, pois se acolhe um público diverso e um conhecimento ampliado no espaço escolar, o que gerou questionamentos quanto à metodologia empregada pelo professor.

Refletindo sobre o tema dessa dissertação, acreditamos que as motivações que influenciaram a propositura da AL revelam um processo, no Brasil, flagrado entre as décadas de 60 a 80, do século XX, que se caracteriza pela ocorrência de um obsoletismo didático deflagrado em uma coocorrência de paradigmas de ensino de língua, um já estabilizado e considerado tradicional e outro, em ascensão, dito inovador, motivador da Transposição de novos conhecimentos, fazendo surgir a AL como objeto do eixo reflexivo de ensino, junto a outros objetos.

Chevallard afirma também que um saber não pode autoproclamar-se um saber escolar e, por isso, a necessidade de legitimação social ao mesmo tempo em que é reconhecido como acadêmico. Por isso, os saberes didatizados pelos agentes da noosfera ¹⁹ são considerados legítimos, exemplo disso são os documentos parametrizadores por eles produzidos que contribuem para a exposição de saberes legitimados. De acordo com Chevallard (1991):

¹⁹ A noosfera é na TD um espaço de mediação entre a sociedade e o Sistema de ensino realizado por agentes. Para Chevallard, esses agentes não são apenas professores, especialistas, autores de livros didáticos, secretários que representam o Estado ou a academia, mas também se compõe por pais, diretores, professores e todos aqueles que em posição estratégica no sistema didático, atuam na mediação das exigências sociais em relação às escolares.

O conceito de saber está relacionado ao conhecimento epistemológico, que por sua vez, está submetido à legitimação cultural, ou seja, um saber científico não pode autoproclamar-se um saber, nem a escola pode autorizar a si mesma a criação de um saber científico. O que ocorre na escola depende essencialmente da legitimação do que é concedido ou negado pela sociedade. ” (CHEVALLARD, 1991, *apud*, SANTOS, 2009, p. 89).

Cabe esclarecer que apesar deste teórico enfatizar a transposição didática externa como espaço de criação do saber e a existência de uma reprodução no espaço escolar sabemos que a escola e seus agentes realizam TD, selecionam saberes, ações que não se restringem aos agentes externos à escola que fazem parte do campo da transposição didática externa (imersos na noosfera), representados pelos especialistas, pelos pesquisadores e pelos agentes do sistema nacional de ensino, por exemplo.

3.1.1. Aspectos da didatização

De acordo com Rafael (2001), a discussão sobre TD envolve conhecer alguns aspectos essenciais, denominados por este autor de “postulados iniciais da discussão”, elencados a seguir: (1) as práticas geradoras do saber, (2) o estatuto do saber que resulta das práticas de exploração, (3) as propriedades da prática de exposição didática e (4) características do saber didatizado.

O primeiro postulado é a realização, desde o processo de criação à transmissão do saber, de práticas sociais que geram objetos diferentes e saberes específicos. Sobre esses saberes há ocorrência de dois processos: de um lado, as práticas de criação e do outro as práticas de transmissão – que podem ser em exposição científica ou exposição didática). Sobre AL, podemos sinalizar que os cursos propostos por Geraldini permitiram, junto a experiências de outros professores, refletir sobre o ensino de língua que se realizava no país e propor novos conhecimentos a respeito, que foram transmitidos através de publicações acadêmicas pela realização de cursos de formação continuada, principalmente na região Sul e Sudeste.

O segundo postulado é a referência às transformações sofridas pelo saber e sua nova constituição, sendo específica da prática realizada, pois o saber científico para tornar-se um saber ensinável sofre transformações. Não perde seu referencial, ou seja, ainda contém um referencial comum, que acreditamos ser a essência da proposta de AL, a realização de atividades epilinguísticas e posteriormente, as metalinguísticas, mas adquire especificidades em cada prática de transmissão, como articular-se a realização de sequências didáticas, por exemplo.

O terceiro postulado refere-se às propriedades da prática de transmissão, especificamente de exposição didática, que constituem exigências para que o saber seja transformado. Inicialmente, é preciso refletir a natureza do saber: a sua complexidade, o modo como se coloca nas práticas de exposição científica, suas relações com as práticas de criação que lhe antecedem. Logo, é preciso pensar nos interlocutores: idade, sexo, métodos de mobilização dos conhecimentos prévios. Por fim, contexto institucional ao qual se destina: a organização dos programas, a perspectiva de aprendizagem (espiral ou progressão), em qual momento será mais adequado inserir o conteúdo no novo contexto.

Nesse sentido, a AL foi inicialmente pensada para realizar-se em turmas de ensino fundamental brasileiras, marcadas pela heterogeneidade que lhes é constitutiva no tocante aos conhecimentos que os alunos têm e os que devem ser apreendidos na escola, no tocante às diferenças sociais e econômicas que marcam o espaço escolar, bem como no tocante a formação de alunos para o mundo do trabalho.

O quarto postulado constitui a apresentação dos aspectos inerentes à prática de Transposição Didática que lhe são essenciais para constituir-se como saber escolar: a natureza do saber, o perfil contextual para onde este saber vai e o contexto institucional das práticas de transmissão que o caracteriza. Segundo Rafael (2001) e Petijean (2008) isto ocorre através de:

a) Dessincretização (recorte de suas práticas teóricas) ação de retirar o saber de sua origem científica para transformá-lo em um saber passível de ensino, ou seja,

selecionar sobre AL aspectos que podem constituí-lo enquanto um saber escolar, deixando outros aspectos que serão compreensíveis ou relevantes apenas na esfera acadêmica;

b) Despersonalização (separação entre o cientista e o saber por ele proposto) o saber é desvinculado de seu campo de referência e de seu autor, mesmo que mantenha o nome e conceito do campo científico, é uma fase de perda de autoridade sobre o saber, mesmo que seja do conhecimento de todos a quem pertence a autoria do mesmo. A AL, por exemplo, torna-se um saber que é proposto não mais pelos pesquisadores acadêmicos, mas pelo Estado, pelos autores de livros didáticos, pelos professores que realizam formações iniciais/continuadas;

c) Programabilidade (reorganização em sequências racionais para aquisição progressiva) ação que insere o saber em um programa de ensino, adequando-o ao tempo e a outras noções relevantes, de acordo com os objetivos propostos para o ensino. Em se tratando da AL, sabemos que ela se insere no programa de ensino de língua, enquanto metodologia para análise reflexiva na escrita, na leitura, na literatura, na reescrita, na oralidade e no estudo gramatical.

d) Publicidade (divulgação do saber) ação de inserção desse novo saber em um texto oficial, possibilitando a divulgação e legitimação oficial do saber. No Brasil, em relação a AL, temos uma vasta publicação a partir da década de 90, do século XX, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares, além dos manuais de livros didáticos como principais divulgadores do conhecimento proposto para AL.

e) Controle (práticas de avaliação) o saber passa por ações de avaliação para confirmar se houve aprendizagem ou não, a exemplo do uso adequado das unidades linguísticas em produções textuais, verificadas em avaliações escolares.

Para compreender a realização desses aspectos, é preciso conhecer o movimento de TD, quem e como o faz. Para tanto, tomamos o exemplo de produção

dos documentos parametrizadores oficiais na França, denominados de Instruções Oficiais, que regulam o ensino e segundo Petijean (2008)

São, na França, escritos por várias vozes e resultam de interesses conflitantes e de posições divergentes sobre a disciplina. As reflexões e as propostas são elaboradas em diferentes instâncias e em função de agentes noosféricos heterogêneos. (...). Julgando pelos textos oficiais editados nos últimos cinco anos na francofonia os novos planos de estudo revelam, mais claramente que os precedentes, uma relação com os saberes científicos de referência. Esses textos apresentam um alto grau de TD e exercem grande influência, a ponto de servir de modelo para os livros didáticos, e conseqüentemente, para as práticas de ensino. (p. 86)

Nesse trecho, percebemos a relevância das Instruções Oficiais Francesas e a preocupação em produzir um documento atualizado e sincronizado com os saberes de referência. Parece-nos que quanto mais didatizado, mais compreensível e executável torna-se para o professor. Porém, ainda segundo Petijean (2008) “as insuficiências curriculares encontradas são científicas e didáticas”, pois mesmo que haja atualização no documento percebeu-se que os saberes transpostos não eram do campo de domínio teórico dos futuros professores, ou seja mesmo que haja um alto grau de didatização, os professores ainda não conseguiam ensinar aquilo que não sabiam, expressando sua desatualização didática

No Brasil, houve situação semelhante flagrada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNLP). Conforme Lino de Araújo e Sousa (2016), ao analisar esse documento, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa,

Enquanto parâmetro, a oficialização da proposta não obriga a sua execução e essa “brecha” permite ao professor seguir ou não os parâmetros estabelecidos. Atrelada a isso está a dificuldade em compreender como colocá-la em prática, aspecto já justificado pelo Estado no próprio documento, gerando em muitos professores o retorno a um ensino transmissivo que aponta para o fato de que a AL, ao mesmo tempo que é um conceito e uma prática inovadora, é também um conceito e uma prática que desloca os saberes mobilizados pelos professores e os coloca num lugar social de menor prestígio, entendido como de desatualização. (LINO DE ARAÚJO; SOUSA, 2016, no prelo).

Essa desatualização é reflexo de uma mudança de concepções de ensino, de língua(gem) advindas pelo conflito entre o público heterogêneo que se encontra no espaço escolar e o ensino em voga que não tem permitido alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem de língua. Por isso, esse documento é produzido enfatizando que para efetivação da proposta é preciso que os professores passem por atualizações teóricas a respeito dessa nova perspectiva de ensino proposta no documento. Isto gerou muitos cursos de aperfeiçoamento e especialização pelo país afora, bem como outras publicações sobre AL já sinalizadas no capítulo anterior.

Do percurso da TD, interessa-nos enfatizar a importância dos agentes de Transposição e as etapas de transformação pelas quais passa o saber, imerso no sistema de ensino *stricto sensu*, sistema esse proposto por Chevallard, representado pelo mesmo autor na figura 16, a seguir:



Figura 16 – Sistema de ensino *stricto sensu*.
Fonte: Leite, 2007, *apud*, Chevallard, 1991, p. 24.

O sistema de ensino está imerso em um campo mais amplo denominado de “entorno social”, que agrega, provavelmente, outros sistemas (político, cultural, econômico, ideológico). No entorno social, há presença dos agentes da noosfera que atuam diretamente na transformação de saberes que serão utilizados por um grupo mais específico do sistema, composto pelo aluno (A), pelo professor (P) e pelo saber (S). Nesse grupo mais específico, Chevallard sinaliza que sua preocupação é com a transformação do saber, ou com o processo de construção do *savoir a enseigner*.

Esse autor deixou espaço para que outros pesquisadores investigassem os outros elementos do sistema, já sinalizados, mas não explorados por ele. Perrenoud

(2002, *apud*, SANTOS, 2009) preocupou-se com a construção de novos saberes, na sala de aula, sinalizando que no espaço escolar há ocorrência de novas transposições didáticas reforçando a complexidade do movimento transposicional, um movimento de construção de saberes que é recursivo, pois, à medida que o conhecimento começa a se tornar obsoleto no espaço escolar exige a renovação. Sobre esse amplo processo de construção dos saberes, realizamos uma releitura do Sistema de ensino, na qual, aparentemente, os agentes da noosfera pouco atuam. Porém, sua ação parece-nos influenciar decisivamente na sala de aula, conforme procuramos demonstrar na figura 17, a seguir:

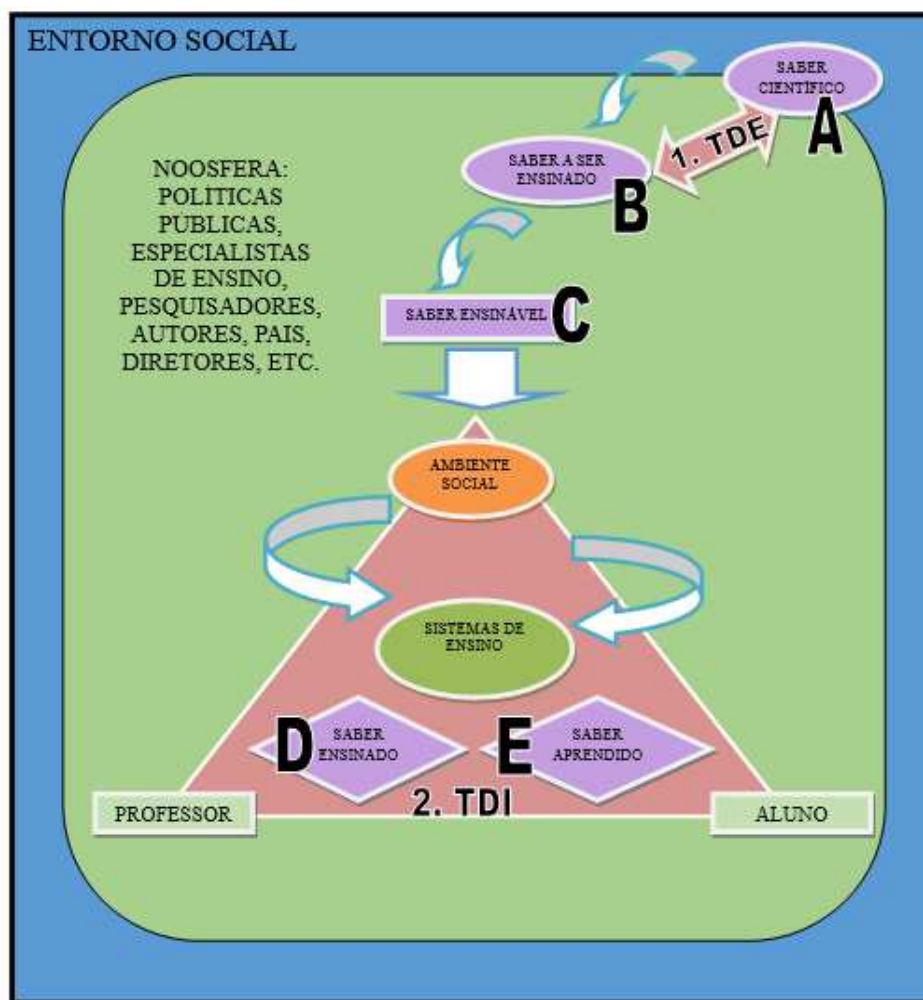


Figura 17 - Releitura da dinâmica de TD proposta por Chevallard (1991).
Fonte: Sousa, 2015.

Na figura 17, as letras representam as etapas de transformação do saber em conhecimento, a partir da academia (mas não somente desta) até se tornar um saber aprendido pelo aluno, uma releitura que detalha o *status* do conhecimento. A sigla 1.TDE, significa Transposição Didática Externa momento de transformações realizado pelos agentes de TD da esfera acadêmica, mercadológica, científica e do Estado. A sigla 2. TDI, significa Transposição Didática Interna, realizada no âmbito do sistema de ensino. A leitura da figura 17 (inicia no alto do canto esquerdo para baixo) leva a perceber que o saber erudito (A) (ou saber acadêmico) encontrado em artigos acadêmicos, livros, revistas especializadas, anais de eventos sobre AL, por exemplo, sofre um processo de TD externa (1) ao ser transformado em saber a ser ensinado (B), em nossa investigação, a partir dos documentos oficiais.

Na teoria de Chevallard, o foco é a passagem do saber científico, representados pelas produções sobre AL divulgadas academicamente, até constituir-se como ensinável na sala de aula; o nosso foco, por outro lado, nesta dissertação, é a passagem do saber científico para um saber a ser ensinado, didatizado para ser imerso como proposta didático-pedagógica sobre AL presente nos documentos parametrizadores, o que exclui os outros aspectos do sistema didático exposto na figura 17: como o professor e o aluno, que são agentes de TDI (2). Analisamos então como as pesquisas propostas no âmbito científico, mencionadas no capítulo anterior, são trazidas para os documentos parametrizadores do EM. Nossa ênfase não está na TDI, que se preocupa das transformações que ocorrem no sistema de ensino, as quais consideramos materializar-se nas aulas, atividades e avaliações.

A Transposição Didática externa é realizada pelos agentes da noosfera, principalmente, os especialistas da teoria que exercem uma “vigilância epistemológica” a fim de verificar a pertinência didática do saber, seu grau de distanciamento, as formulações das noções, etc. Chevallard entende que a noosfera atua no centro do processo de TD, pois está responsável por selecionar o saber a ser ensinado, considerando os sistemas didático, de ensino e o ambiente social da escola. Atuam

agentes de forma direta/indireta como redatores, pesquisadores, especialistas, diretores, pais, professores, conselheiros escolares na vigilância, a fim de realizar a TD.

A vigilância é permanente, considerando que a produção do conhecimento acadêmico é contínua e ininterrupta, mas quando ocorre o que os pesquisadores franceses sobre TD denominam de “crise no ensino”, essa vigilância possibilita produção de novos conhecimentos os quais encontramos nos documentos ou instruções oficiais.

É importante dizer que o saber ao ser didatizado, na perspectiva de TD de Chevallard, perde características que o tipificam como essencialmente acadêmico para que possa adequar-se ao seu novo lugar, seja esse um documento parametrizador ou o livro didático, por exemplo. Veremos a seguir, aspectos que caracterizam a Recontextualização dos saberes.

3.2. Recontextualização didática: origem e conceito

O conceito de Recontextualização surge em 1971 e é ampliado em mais cinco publicações da obra *Class, Codes and Control* (1975, 1981, 1986, 1999 e suas reedições), nas quais Basil Bernstein inicialmente enfatiza os princípios de transmissão/aquisição pedagógica para ênfase no saber transmitido, aprimorando a sua Teoria da construção do Dispositivo Pedagógico. Esse modelo teórico se propõe a desvelar a complexidade das práticas escolares, percebidas em permanente articulação com contextos sociais mais amplos. Conforme Mainardes e Stremel (2010), essa teoria

foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo específico é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, os conteúdos e relações a serem transmitidas. (p. 11)

O trabalho de Bernstein se aproxima do trabalho realizado por Pierre Bourdieu. Bourdieu ao estudar a reprodução cultural, defende a tese de que a cultura funciona

metaforicamente como a economia. Nesse sentido, a cultura da classe dominante, mais prestigiada, é trazida e reproduzida na/e pela escola sendo considerada, em termos econômicos, como um capital cultural. Entretanto, a diferença entre esses autores é que Bernstein acredita que a estrutura social está subjacente ao que se denominam sistemas de mensagens: a pedagogia, o currículo e a avaliação, aos quais Bernstein passa a chamar de código, e é responsável pela reprodução e manutenção de poder.

O código se organiza pela articulação entre a orientação de codificação e suas formas de realização: Classificação e Enquadramento representado pela equação presente na figura 18, a seguir:

$$\frac{O_{E/R}}{C_{ie} \pm E_{ie}}$$

Figura 18 - Releitura da dinâmica de TD proposta por Chevallard (1991).
Fonte: Morais e Neves, 2007.

Na parte superior da equação, a Orientação de codificação pode ser restrita ou elaborada. Na Orientação restrita os significados produzidos são particulares, os códigos se constituem através de discursos simples, como temos por exemplo, nos discursos familiares. Mas eles podem se tornar elaborados, caso sejam expostos a contextos diferentes que venham a transformá-lo. Por exemplo, uma família moradora em uma fazenda, na qual todos, inclusive as crianças contribuem de alguma forma na produção/capital. Caso passem a participar de reuniões sindicais, com outros funcionários, e sejam interpelados pelo discurso dessa agência, podem tornar seus discursos elaborados.

Na Orientação elaborada os significados são universais, não se moldam ou se organizam em função do contexto em que são expostos e assim, tendem a ser homogêneos. Os discursos e práticas pedagógicas oficiais, por exemplo, são considerados elaborados, no sentido de um modelo mais próximo da norma culta, pois

parametrizam o ensino em função da realidade global, independente das realidades locais as quais são prescritores. Por isso, são também produzidos documentos parametrizadores estaduais na possibilidade de tornar o discurso elaborado, porém mais próximo da realidade que são colocados.

Na parte inferior da equação estão os princípios de Classificação e Enquadramento. A Classificação refere-se à relação entre os agentes de produção dos discursos. Na educação, também pode ser caracterizado pela relação entre conteúdos e áreas do conhecimento, através do isolamento do conhecimento produzido podendo ser definido como forte ou fraco. Onde a Classificação é forte, os conteúdos são distantes, como os conhecimentos disciplinares, por exemplo. Numa Classificação fraca, conteúdos e área são mais próximos, como na perspectiva interdisciplinar de ensino. A Classificação expressa as relações sociais de poder, pois quanto mais distante, mais hierarquizado, preservando a identidade das categorias.

O Enquadramento refere-se ao controle do que é transmitido, expresso como o conhecimento disseminado nas interações comunicativas e também pode ser definido como forte ou fraco. Em um Enquadramento forte, o transmissor é o regulador único e dominante do conteúdo. Em um Enquadramento fraco, a responsabilidade entre os interlocutores é compartilhada e negociada, como ocorre, por exemplo, na Andragogia, em que há negociação de conteúdo, avaliações, metodologias, atividades entre professor e aluno.

3.2.1. Procedimentos de recontextualização

Segundo Santos (2009), Bernstein acredita que o Poder cria categorias que se diferenciam entre instâncias, agentes, discursos ou práticas, delimitando posições e fronteiras. Além disso, também afirma que o controle social estabelece formas de comunicação para as categorias, definindo códigos específicos no interior dos grupos e entre um grupo e outro. Poder e controle social são elementares na teoria do dispositivo

pedagógico, pois Bernstein criticou as teorias reprodutivistas por acreditar que se limitavam a uma visão determinista entre as práticas pedagógicas e seus contextos, assim,

Empenhou-se na criação de um modelo teórico que fornecesse “uma linguagem especial”, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações, revelando como se conformam na prática, as relações de poder e controle, enquanto formas de comunicação. (LEITE, 2007, p. 23).

Assim, o código pedagógico é entendido como “um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, é um regulador das relações dentro dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). O código atua na regulação da interação através do poder e controle social, pois através do(s) códigos(s) os sujeitos adquirem voz e transmitem sua mensagem. As relações de poder estabelecem a voz de uma categoria que se torna cada vez mais especializada (elaborada) quanto maior for sua Classificação.

Por exemplo, quanto mais forte a Classificação do discurso educacional mais distante será do discurso de senso comum, fortalecendo as categorias de conteúdo e de agentes (pais – professores). A socialização da mensagem estabelece princípios de comunicação entre as categorias. Na escola, por exemplo, as escolhas do professor quanto aos conteúdos e metodologias, por exemplo, podem limitar a aprendizagem dos alunos, concentrando no professor o domínio do conteúdo.

Classificação e Enquadramento constituem princípios de produção do discurso pedagógico e relacionam-se a uma dada concepção de saber e ensino, porque as categorias produzem e expressam vozes, de acordo com o posicionamento dos sujeitos na estrutura social que determinará o código de interação. Nesse sentido, um currículo, por exemplo, é a materialização das vozes dos sujeitos, produzidos em determinados paradigmas de ensino.

A escolha de um determinado saber/conhecimento, nesse caso AL, implica na seleção e organização de determinados conhecimentos que subjazem a uma

determinada concepção de ensino. Pelos princípios que entrelaçam essa proposta, como a concepção de (língua)gem como interação, a metodologia USO-REFLEXÃO-USO, podemos afirmar que enquanto uma proposta que surge no eixo reflexivo de ensino assume um ensino produtivo, nos termos de Travaglia (2009) caracterizado pelo

Ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer “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. (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Assim, o discurso pedagógico é composto pela articulação do discurso instrucional, caracterizado pelos conhecimentos específicos do conhecimento produzido, e pelo discurso regulador, que é de cunho ideológico. Em outras palavras, os aspectos técnicos, pedagógicos ou metodológicos caracterizam o discurso instrucional que é estabelecido em função da ordem social e das identidades (coletivas/individuais) caracterizadores do discurso regulador, assim formando o discurso pedagógico.

Bernstein assume a influência de uma dimensão ideológica nesses discursos pedagógicos, pelas suas condições de produção, pois são produzidas em determinado contexto histórico, por determinado contexto educacional, por sujeitos que assumem um espaço específico enquanto detentores do poder, estabelecendo relações hierárquicas. Um exemplo dessa influência seria a predominância do masculino na língua, que está associado a submissão construída para as mulheres em diversas culturas, perpetuada ao longo dos anos.

O estabelecimento do discurso pedagógico se dá pela realização das regras distributivas, regras recontextualizadoras e das regras avaliativas, que são hierárquicas e progressivas na estruturação da “gramática do dispositivo pedagógico” representadas na figura 19, a seguir:



Figura 19 – Gramática estruturante do dispositivo pedagógico.
Fonte: Baseado em Bernstein, 1998.

As regras de construção ou gramática estruturante do dispositivo pedagógico são sequenciais e complementares. Conforme sinalizam Mainardes e Stremel (2010), as regras distributivas reproduzem e regulam o conhecimento de diferentes grupos sociais, como também determinam como esse conhecimento será adquirido. Como menciona Leite (2007, p. 31) “regulariam dessa forma *quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que *condições*”. As regras distributivas são consideradas por Bernstein como um campo intelectual de produção do discurso, a exemplo de instituições de ensino superior e organizações de pesquisa, nas quais novas ideias são construídas.

Bernstein propõe que as regras distributivas difundem o que é “pensável” ou “impensável” na sociedade. Conforme exemplifica, sociedades não letradas, com divisão social do trabalho pouco complexa, a exemplo de comunidades compostas por indivíduos de pouca escolaridade) o impensável localiza-se na dimensão religiosa, operada exclusivamente por agentes especializados. (BERNSTEIN, *apud*, LEITE, 2007, p. 31). Poderíamos, assim, entender, à luz desses conceitos, que os documentos que analisamos nesta investigação de mestrado estão no âmbito do pensável, produzidos por uma sociedade letrada, com divisão social do trabalho que é complexa, operada também por agentes especializados na dimensão político-educacional.

As regras recontextualizadoras caracterizam o discurso pedagógico que foi distribuído, e de acordo com Bernstein (1996, p. 259, *apud*, LEITE, 2007, p. 31) “seletivamente, apropriam, relocam, refocalizam, e relacionam outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos”. É nessa regra de

construção que o discurso é movido de seu lugar de origem para outro. A Recontextualização é realizada no âmbito do Estado, conforme Mairnades e Stremel (2010, p. 11) “pelos autoridades educacionais, periódicos especializados de educação e instituições de formação de professores”, definidos como agentes recontextualizadores, como especifica Leite (2007),

São as diversas agências educacionais do Estado, o que inclui os sistemas de inspeção e as pesquisas produzidas por essas agências; os departamentos universitários e faculdades de educação, com suas pesquisas e produções teóricas; as publicações especializadas, seus leitores, editores e escritores; e campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência. (LEITE, 2007, p. 31)

Ao que Chevallard chama de Transposição, Bernstein denomina de Recontextualização. Mas a principal diferença entre Chevallard e Bernstein é a crença do segundo, de que há influência da ideologia na transformação do discurso.

Por fim, as regras de avaliação atuam na transformação do discurso em prática pedagógica, especificamente no campo da reprodução do discurso, em instituições de formação de professores, nas salas de aula, por exemplo.

Morais e Neves representam a produção do discurso a partir da seguinte estruturação representada na figura 20, a seguir:

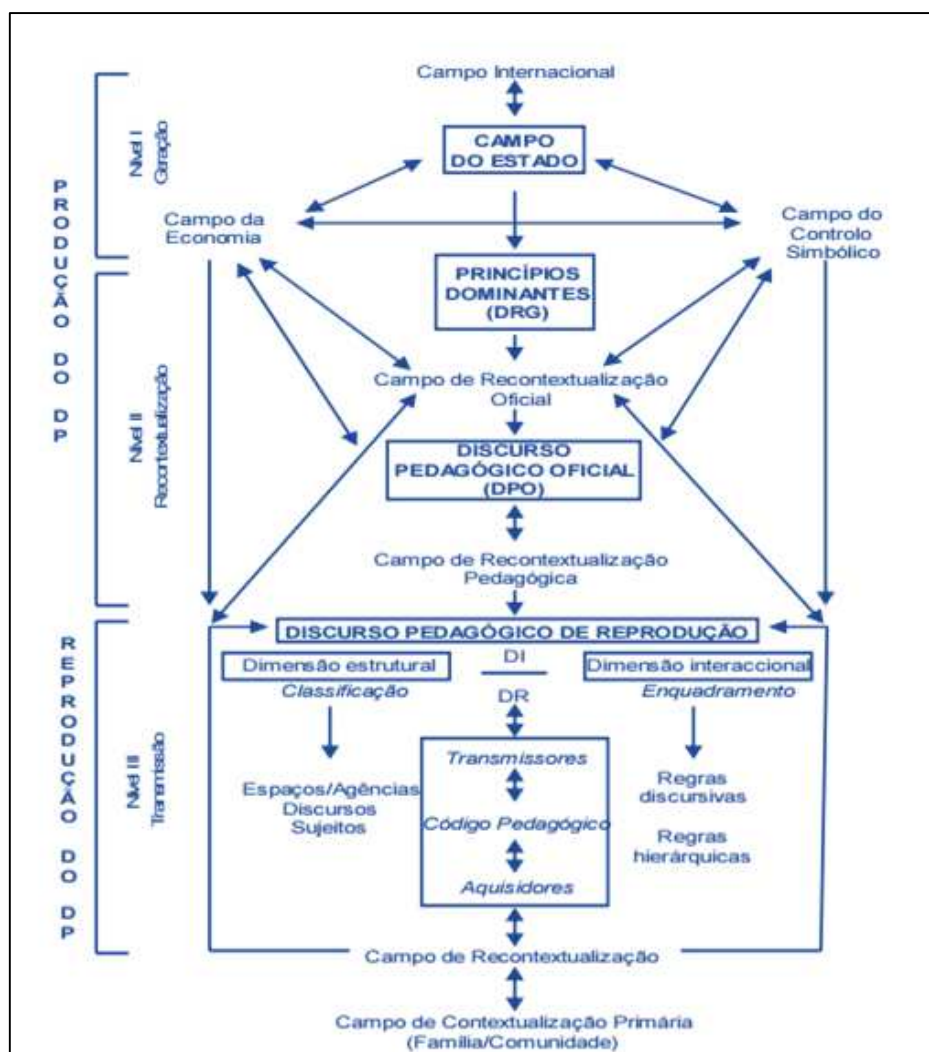


Figura 20 – A construção do discurso pedagógico.
Fonte: Moraes e Neves, 2004.

No nível I, de geração do discurso, vemos que há influência tanto internacional como do campo da economia na produção de discursos que não são produzidos para o espaço escolar. Pelas setas, vemos que a influência é recursiva, ou seja, o código produzido internacionalmente influencia o Estado, que por sua vez é influenciado pelo campo econômico, e este influencia o campo de controle simbólico e ambos influenciam a geração de discursos no Campo do Estado. O código representativo desse primeiro nível são os textos acadêmicos.

No nível II, os princípios considerados hegemônicos, princípio estes construídos pelo Estado com caráter regulador dos campos social, econômico, político,

cultural, ideológico fundamentam a produção do discurso oficial, na qual temos como produto representativo dessa primeira etapa a Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo, tendo a produção e circulação de capital econômico baseado nos princípios do Neoliberalismo de fundamental importância para reformulação dessa lei e para o direcionamento dado a educação brasileira na década de 90, do século XX, com ampla abertura do setor privado na educação e a necessidade de reformas. Deste, tivemos na mesma década, a produção do PCNEM (e os das demais áreas de conhecimento) produto representativo da segunda etapa do nível II, ou seja, a produção do discurso pedagógico oficial.

Para Bernstein, é no nível III, conforme visualizado na figura 20, que os princípios de realização do discurso pedagógico são mais decisivos, sendo no contexto escolar de reprodução que esse autor centralizou sua pesquisa. Assim, entendemos que no nível da reprodução dos discursos Poder e Controle serão constituídos e constitutivos pelos discursos instrucionais e regulador, pelos agentes do sistema escolar, pelas agências (de resistência, de reprodução, etc.).

Assim, o processo de Recontextualização transforma o discurso atuando em aspectos que o tornam singulares no campo de produção: o tempo, que tem uma referência especializada, tornando o discurso recontextualizado atemporal; os textos selecionados, que assumem o *status* de conteúdos escolares pela sua relevância; e o espaço escolar em que é disseminado, pois assumem Classificação e Enquadramento, fortes ou fracos, dependendo de onde seja esse espaço e quem sejam os sujeitos envolvidos. O processo de Recontextualização do discurso é realizado nas etapas de:

a) Seleção: realizada pelos agentes recontextualizadores, seria uma triagem dos conhecimentos produzidos e que serão recontextualizados. Bernstein (1996) assume que não necessariamente o conhecimento a ser recontextualizado advém da academia, mas de outros contextos do sistema educacional, desmistificando a dualidade teoria – prática pedagógica. (LEITE, 2007. p. 32);

b) Simplificação: essa é uma etapa de minimização da complexidade do discurso considerado como real. Bernstein exemplifica em seu livro *A estruturação do discurso pedagógico* (1996) com a física que se ensina no espaço escolar comparada a física desenvolvida pelos físicos (em um contexto de produção intelectual): enquanto está no campo de produção intelectual, ou contexto primário como define Bernstein, constitui um discurso real, em seu contexto de origem, incorporado por aspectos históricos, sociais, e por relações de poder desse contexto. Ao ser reposicionada, passa por um procedimento de simplificação que minimiza a complexidade do discurso real;

c) Condensação: etapa de reestruturação do conhecimento em que ele adquire nova organização quanto às informações e conceitos, em função do tempo, do lugar e dos sujeitos a que se destinam

d) Reelaboração: Seria o novo discurso que se torna, nos termos de Bernstein, um discurso “imaginário”, assumindo outra lógica outros objetivos (educacionais), nova sequência e organização e novo ritmo.

Nesse processo de Recontextualização, Bernstein acredita que há influência da ideologia que age através de seus agentes recontextualizadores. Para esse autor, diferentemente de Chevallard, o saber que é didatizado não advém apenas do campo científico, mas de diferentes espaços de produção e reprodução, que são construídos e constituídos pelas relações de poder através de um discurso regulador. Nesse sentido, é que Bernstein assume que há, na Recontextualização, um campo recontextualizador oficial e um campo recontextualizador pedagógico.

Conforme Leite (2007) o campo recontextualizador oficial seria criado e dominado pelo Estado, agindo como limitante ao campo recontextualizador pedagógico. Esse, por sua vez, é formado por professores e pesquisadores em geral. Seriam campos unívocos, mas em constante tensão, conforme essa autora,

O campo recontextualizador oficial tentaria moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes, o qual traria a marca ideológica desse Estado, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas. (LEITE, 2007, p. 33)

É nesse sentido que para essa teórica, a ideologia opera na construção do discurso pedagógico. Para ela, não há neutralidade na educação. Quem também coaduna dessa perspectiva é Fairclough (2001). Tomando como base o conceito de proposto por Thompson (1984, 1990), a ideologia é definida como

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, p. 117, *apud*, THOMPSON, 1990).

Em circunstâncias específicas, a ideologia constituindo as práticas discursivas serve para estabelecer, transformar ou manter relações de poder. Acreditamos que a linguagem é uma forma simbólica de operacionalização dissimulada da ideologia presente nas estruturas e nos contextos de produção, reprodução e transformação e quando se torna natural alcança seu ápice de eficácia.

Nessa perspectiva, o poder é transitório, no sentido de que a ideologia que se articula e sustenta às relações de dominação, ao ser desvelado, permite aos sujeitos menos favorecidos nas relações de dominação/poder transcender desse lugar de inferioridade.

Nesse sentido, entendemos que os documentos são um código, nos termos de Bernstein, de imposição de regras e convenções a fim de impor as relações de poder. A luta se dá no confronto entre o discurso regulador e o discurso instrucional que compõe o discurso pedagógico.

Como nos interessa neste capítulo a aproximação entre a Transposição e a Recontextualização no tocante às transformações do conhecimento, do seu lugar de produção e origem para contextos de ensino, entendemos que ambos os conceitos são complementares e não excludentes, além de insubstituíveis, postas as suas especificidades. Desse modo, ambos subsidiarão o exame da didatização da AL nos documentos parametrizadores selecionados nesta investigação, como se verá a seguir.

3.3. Segunda incursão analítica: os recursos de didatização nas ações pedagógica, política e linguística dos documentos parametrizadores

Com as seções anteriores, compreendemos que os processos de Transposição e Recontextualização didática constroem um novo conhecimento. Eles o fazem através de um discurso, que assume um lugar diferente, para interlocutores específicos considerando um contexto diverso do original.

Ao realizarmos a observação sistemática da AL nos documentos parametrizadores selecionados, percebemos que os conhecimentos da proposta de AL são abordados com maior detalhamento no RCEM-PB e menor na OCEM, fato que atribuímos ao direcionamento local/global de cada documento, respectivamente.

Os discursos que geram e compõem os documentos orientam/prescrevem as práticas sociais e são construídos por outros discursos, caracterizando-se como espaço de disputa, de representação, de interação e de identidade. Nesse sentido, assumimos que o conhecimento sobre AL didatizado é institucionalizado pelo Estado trazendo a ideologia por ele assumida, bem como gerando efeitos dessa, que nos documentos parametrizadores é caracterizado tridimensionalmente nas dimensões linguística, política e pedagógica, e é a partir dessas três categorias que analisaremos recursos que expressam os princípios de AL em parametrizadores oficiais, mas também expressam aspectos constitutivos da estrutura social de que fazem parte.

Verificamos que a didatização envolve, além de uma operação didática e linguística, também envolve uma operação política, no sentido de que não é qualquer agente educacional que tem o poder de legitimar ou de transpor/didatizar o saber que é específico para aquele contexto, como também que sua propositura em documentos oficiais legitima uma dada concepção de ensino, de saber e de língua assumida pelo documento, materializada e instituída através de linguagem.

Assim, destacamos quatro recursos que serão abordados nesta segunda incursão analítica: a exemplificação, a paráfrase, o apagamento e o esclarecimento em função das categorias linguístico-discursiva, didático-pedagógica e político-ideológica que as constituem e que lhe são constitutivas.

O primeiro recurso que analisamos é o de **esclarecimento** do conceito, realizado, principalmente, por uso de parênteses para esclarecer vocábulos usados no campo de referência (textos acadêmicos). Os parênteses têm uma função comum de adicionar informação, normalmente explicativa, que por vezes é considerada não essencial ao texto, e são postas de forma isolada, por palavras ou frases intercaladas de caráter explicativo.

No estudo de Transposição Didática feito por Santos (2009) tratou-se da didatização do jornal infantil Diarinho (PE) para sala de aula, e entre outros aspectos a autora fez o levantamento de treze funções dos parênteses em textos apresentadas no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Funções dos parênteses

FUNÇÕES DOS PARENTESES	
Funções recorrentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecer o sentido do vocábulo antecedente; 2. Acrescentar informações sobre a palavra antecedente; 3. Exemplificar o vocábulo ou expressão antecedente; 4. Apresentar o sinônimo da palavra antecedente; 5. Esclarecer a origem da palavra; 6. Comentar e exemplificar o vocábulo anterior; 7. Destacar o vocabulário que será esclarecido/ esclarecer um vocábulo da esfera científica
Funções não recorrentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar a sigla da entidade; 2. Restringir o vocábulo antecedente; 3. Indicar o calendário e traduzir em data a indicação do tempo; 4. Introduzir um elemento do conhecimento do leitor a fim de facilitar a comparação; 5. Retomar a palavra para esclarecer o elemento anafórico; 6. Alertar.

Fonte: Santos, 2007, p. 145.

Conforme descrição de Santos (2007), os parênteses atuam, a princípio, na clareza do conteúdo semântico proposto pelo vocábulo esclarecido aproximando o termo do horizonte de expectativa do leitor. Nesse sentido, o uso de parênteses caracteriza, de modo geral, a inserção de um esclarecimento no texto para que no ato da leitura não haja confusões ou inadequações interpretativas. Por essa função, constitui um elemento coesivo que permite a continuidade do texto, pois segundo Antunes (2005, p. 48) a *função de coesão* é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade (*grifos da autora*).

As inserções em textos representam um processo de intercalação de conteúdos que tem uma referência que pode estar no texto ou fora dele: o conteúdo é posto em referência a outro enunciado, caracterizando esse processo como uma atividade discursiva.

Desse modo, as intercalações representam as relações imbricadas em sua produção, trazendo para o texto as representações, identidades, convenções, significações e construções da estrutura social através da linguagem. Fiad e Barros (2003), baseiam-se em Authier-Revuz (1998), para definir o uso dos parênteses como uma interposição metaenunciativa não-verbal, com funções particulares, cuja descrição encontramos em Santos (2007), já citada.

Assim, definimos o recurso de esclarecimento como uma interposição metaenunciativa, pois assumindo a linguagem como interação entre sujeitos, através dos significados produzidos, os conteúdos que compõe o esclarecimento dos parênteses remetem a outros discursos e trazem para o texto todos os aspectos que o constitui, inclusive outros sujeitos, revelando assim, um trabalho de constituição de autoria dentro do texto parametrizador.

Essa compreensão situa o uso dos parênteses como um elemento textual e discursivo, que serve a progressão do texto e a inserção de vozes do campo acadêmico

nos documentos analisados. Identificamos na OCEM e no RCEM-PB as seguintes ocorrências do uso de parênteses para AL:

prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.

Figura 21 – OCEM, 2006, p. 33.

Assim, o processo de educação lingüística não deve privilegiar a metalinguagem em detrimento de uma reflexão efetiva sobre a língua. Isso quer dizer que as atividades metalingüísticas (descrever, sistematizar os conhecimentos, utilizando-se de nomenclaturas) devem ser precedidas pelas atividades epilingüísticas (comparar, transformar, refletir sobre escolhas lexicais, construções sintáticas e sua relação com as condições de produção dos textos, atividades que familiarizam o educando com os fatos da língua): ambas devem estar a serviço das atividades lingüísticas.

Figura 22 – RCEM-PB, 2007, p. 56.

Nas figuras 21 e 22, temos a ocorrência dos parênteses para esclarecer o sentido do vocábulo antecedente, através da menção a estratégias que representam o que é epilingüístico e o que é metalingüístico no ensino de língua. A figura 21 foi extraída da subseção 4. *A disciplina língua portuguesa: perspectivas no contexto do ensino médio* em que os parênteses acrescentam informações sobre palavras do universo teórico acadêmico, pois são termos chave da proposta de Geraldi, a partir dos estudos feitos por Culioli, e retomados por Franchi, em pesquisas acadêmicas publicadas por esses autores. Por esse caráter intrinsecamente acadêmico, é preciso esclarecer ao professor-leitor qual o significado do termo presente no documento.

Assim como na figura 21, também na figura 22, retirada da subseção 2.2.3. *Análise lingüística e gramática* do RCEM-PB, os parênteses são usados após as palavras “metalingüísticas” e “epilingüísticas” para acrescentar informações sobre as ações que esses termos designam. Ambos os documentos apresentam uma

semelhança vocabular, uma textualidade muito próxima entre si, reforçando a influência do documento nacional sobre o documento estadual

Com base nos exemplos, entendemos que o esclarecimento de termos é uma preocupação dos agentes em didatizar termos técnico-científicos, e torná-los linguisticamente compreensíveis para seu leitor. Isso pode sugerir que o vocábulo, vindo de um campo especializado e produzido nas condições específicas desse campo não será compreendido pelo professor-leitor, que necessita de esclarecimento. Por consequência, demonstra uma preocupação em tornar os termos compreensíveis para o professor-leitor, a fim de não haver obstáculos para a prática da AL. Temos também a ocorrência do uso de parênteses na OCEM para definir o objeto de trabalho da AL, conforme visualizamos na figura 23, a seguir:

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

Figura 23 – OCEM, 2006, p.36.

A figura 23, também da OCEM, foi verificada na seção “5. Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos”, na qual identificamos exemplificação de vocábulos anteriores aos parênteses: eventos de interação, análise linguística, funcionamento sociopragmático. Esse uso dos parênteses nos permite supor que os vocábulos são novos para o professor-leitor, e isso gera uma preocupação por parte dos agentes responsáveis pela didatização de modo que “traduzem” a informação a fim de facilitar a compreensão.

Observando as poucas ocorrências do uso dos parênteses nos documentos, verificamos que buscam esclarecer termo antecedente, assumindo um uso muito comum para estes. Seguindo as possibilidades anteriormente destacadas a respeito do

professor-leitor, parece-nos aqui haver uma mesma representação de desatualização didática desse professor em ambos os documentos, ao mesmo tempo que há uma tentativa de estabelecimento de espaço de uma nova prática em um paradigma de ensino consolidado.

Quanto ao conteúdo referenciado nos parênteses, vemos que representam aspectos do novo paradigma de ensino, desejável na escola e realizado a partir da reflexão linguística, trazendo tanto aspectos que sugerem os procedimentos a adotar (figuras 21 e 22) quanto os objetos a selecionar (figura 23).

Assim, em função de uma ação linguístico-discursiva, os parênteses representam um espaço de luta entre paradigmas de ensino, trazendo referência a história, a cultura, a sociedade na qual os termos significam. Sintetizamos a seguir os aspectos subjacentes ao recurso de esclarecimento:

Quadro 7 – Sistematização de evidências do recurso de esclarecimento para orientação linguístico-discursiva

RECURSO DE ESCLARECIMENTO	
<p>PRINCÍPIOS de AL</p> <p>A AL deve basear-se na concepção de interacionista da linguagem, materializada através de enunciados em textos</p>	
PROEMINÊNCIAS NA OCEM	PROEMINÊNCIAS NO RCEM-PB
<p>Textualidade muito próxima aos textos-fonte;</p> <p>Esclarece termos pertencentes à proposta de AL que são elementares a sua prática, mas apenas sinalizam os procedimentos, não chegam a orientar como realizá-los;</p> <p>Esclarece termos pertencentes ao novo paradigma de ensino, sinalizando os novos objetos que devem ser usados para que a proposta seja efetivada, e que se articulam ao eixo reflexivo.</p>	<p>Textualidade muito próxima aos textos-fonte;</p> <p>Esclarece termos pertencentes a proposta de AL que são elementares a sua prática, mas apenas sinalizam os procedimentos, não chegam a orientar como realiza-los;</p>
<p>EVIDENCIAM</p> <p>Princípios linguístico-discursivos a proposta de AL;</p>	

A desatualização do professor-leitor em função do novo paradigma de ensino que tenta se estabelecer;

A função de legitimação dos agentes de didatização.

Fonte: Sousa, 2015.

Desse modo, em termos de didatização, ambos os documentos parecem se aproximar do texto acadêmico, não por meio de transcrição, citação direta, referência a especialista ou outro recurso que aproxima o leitor do campo de referência de forma direta. Essa aproximação revela o lugar de desatualização que o professor é posto, exigindo que termos elementares do campo científico, sejam esclarecidos quando didatizados para os parametrizadores. Entretanto, o uso dos parênteses não descreve esses termos com detalhes e clareza. Por exemplo, que eventos de interação ocorrem através de gêneros discursivos, que a análise linguística toma os elementos formais da língua e que funcionamento do texto só terá uma análise significativa se for realizada em textos produzidos pelos alunos ou de circulação social.

Também sinaliza procedimentos cabíveis dentro das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. No que diz respeito às ações metalinguísticas, por exemplo, deixa claro que não é uma atividade de estudo de regras de gramática, mas uma atividade de descrição e sistematização que permite refletir os usos da língua, marcando linguisticamente o novo paradigma. Caberá ao professor buscar maiores informações sobre as possíveis dúvidas que tenham sobre a sua realização.

Em termos de uma política de Estado, o caráter de Estado mínimo proposto pela política Neoliberalista exime-o da responsabilidade pelo insucesso, posto que ele é propositor da inovação no ensino (que o caracteriza como um “Estado pedagogo”), a partir de investigações e experiências exitosas, direcionando a responsabilidade ao professor, pois o que caberia ao Estado já havia sido concluído (conforme a lógica de autonomia e competitividade Neoliberal): há uma proposta de qualidade legitimada nacionalmente. Os termos esclarecidos são pertencentes a uma nova concepção, a um

novo trabalho com a linguagem e foram postos nos documentos com um mínimo de clareza.

O esclarecimento nos parênteses demonstra uma apropriação do discurso de referência, que discursivamente assume aspectos do contexto de sua produção e parece-nos fortalecer a proposta de AL no ensino.

O segundo recurso que analisamos é o de **exemplificação**. Ambos os documentos utilizam esse recurso para exemplificar como os conteúdos sugeridos para a AL podem ser analisados em aula. Para exposição de análises, por nós denominadas de exemplificações, ambos os documentos tomam como referência os eixos, sinalizados figura 24, a seguir:

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
<p>Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
<p>Estratégias textualizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.

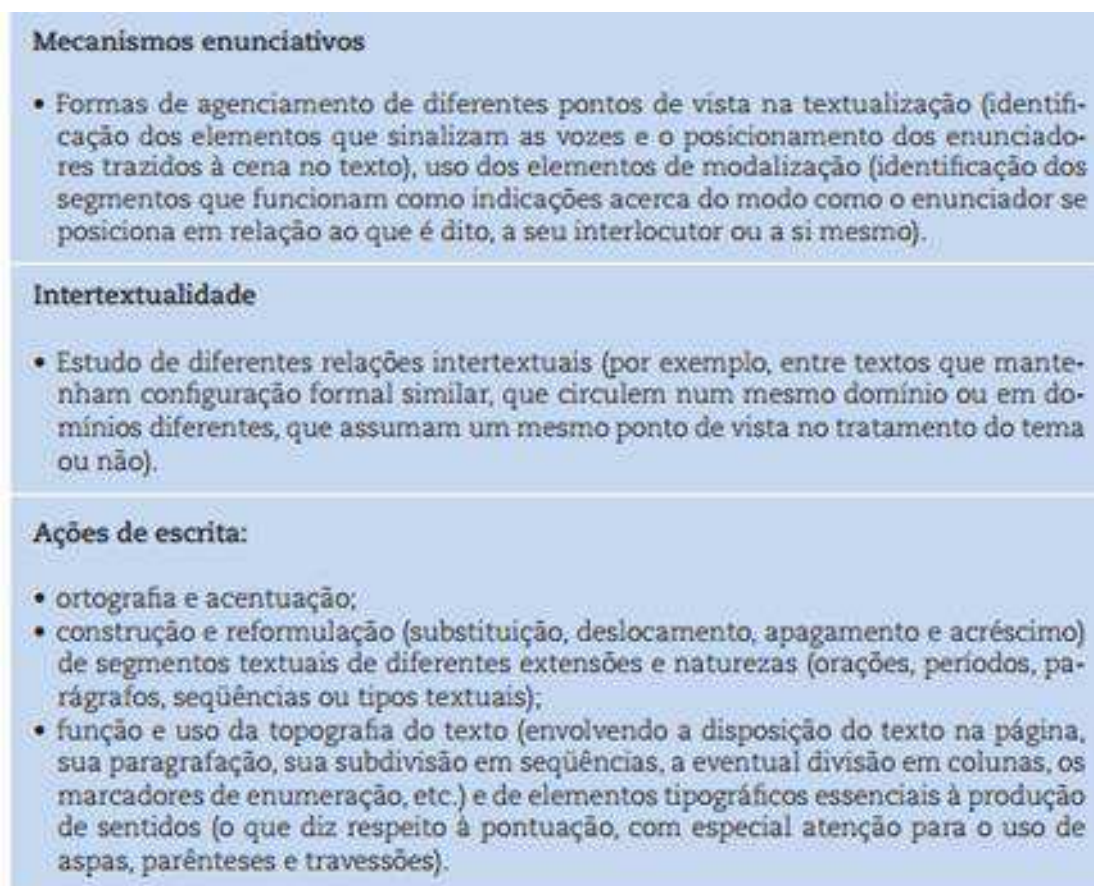


Figura 24 – OCEM, 2006, p. 38, 39.

A proposta dos documentos baseia-se na perspectiva sociointeracionista de trabalho com a contribuição dos estudos, principalmente, de Bakhtin (Filosofia da Linguagem), Bronckart (Psicologia) e Vygotsky (Psicologia do Desenvolvimento), conforme verificamos no embasamento teórico de cada documento haver termos e propostas similares a destes teóricos. Os eixos apresentados na figura 24 foram organizados a partir da proposta de Bronckart (1999) no livro *Atividade de linguagem, textos e discursos* no que se refere, principalmente, ao trabalho com o texto, no qual a análise e reflexão linguística devem ser realizadas nas diversas deste.

O RCEM-PB sinaliza, na página 45, que sua produção toma como base a essência teórica posta na OCEM. Fazer essa ressalva nos parece colocar o documento federal como uma autoridade no tema, um legitimador do que é posto no documento estadual. Parece-nos também que essa articulação ao documento estadual gera um

trabalho de ampliação de conhecimentos sobre AL na RCEM-PB, uma complementação de sugestões/aspectos não mencionados no documento nacional. Ambos os documentos, então, geram um trabalho de fortalecimento de AL, pois as exemplificações expressam aspectos do “saber fazer” e afirmam que é possível ocorrer práticas de ensino reflexivas nas aulas de língua portuguesa. Vejamos uma das exemplificações sugeridas pela OCEM, representada na figura 25, a seguir:

EXEMPLO 4

ANÚNCIOS: “Se sua sogra é uma jóia... temos o melhor estojo (Funerária Sousa)”; “Vndo máquina d scrvr com falta d uma tcla”; “Dãoce aulas de hortografya”.

Um primeiro aspecto que pode ser considerado no trabalho com o exemplo 4 – uma piada – diz respeito às relações que esse estabelece com outros gêneros: o anúncio publicitário e o anúncio de classificados. Nesse caso, cabem ser explorados os recursos linguísticos e as estratégias textuais que denunciam essa intertextualidade na piada bem como os efeitos que visam a promover.

O trabalho de análise da piada poderia recortar, ainda, outros elementos. Note-se que, no primeiro anúncio da piada, a informação entre parênteses exerce papel determinante na produção de sentido intencionada para os vocábulos “jóia” e “estojo”, ou seja, a construção dos referentes de “jóia” e de “estojo” é orientada por essa informação. Pode-se afirmar que o dado trazido entre parênteses, na medida em que coloca em cena a instância enunciativa responsável pelo dizer (uma determinada agência funerária), leva ao reconhecimento do valor metafórico dos vocábulos “jóia” e “estojo” bem como da carga de ironia que os acompanha.

Figura 25 – OCEM, 2006, p, 40.

O exemplo acima se encontra na seção 5, da OCEM, que trata das sugestões quanto ao conteúdo e metodologia que devem ser utilizadas no ensino de língua. Após sinalizar os eixos que orientam a atividade linguística, com foco na variabilidade e nas práticas de linguagem, o documento tenta exemplificar como esses eixos podem ser abordados. Para isso, utilizam um texto publicitário, uma piada (figura 26) e uma notícia, e, em seguida a cada texto, vão sugerindo aspectos de análise que podem ser abordados.

No exemplo da figura 25, sugere-se a análise de estratégias textualizadoras (recursos linguísticos em relação ao contexto) ao enfatizar a relação entre as informações contidas nos parênteses e os vocábulos destacados; a intertextualidade quando indica a apreciação do gênero em questão relacionando-o aos gêneros anúncio publicitário e ao anúncio de classificados; além da possibilidade de articular a questão ortográfica, conotativamente intencional, para identificação dos efeitos de sentidos diversos no texto (valor metafórico e irônico).

Na OCEM a orientação pedagógica enfatizada é que se deve “explorar possibilidades de atribuição de sentidos, considerando-se a articulação entre as dimensões linguística, textual e sociopragmática dos diferentes textos” (BRASIL, 2006, p. 42). Assim, as análises não devem conduzir ao aluno e ao professor a realização da higienização textual, que consiste em corrigir regras gramaticais, tão pouco apresentar formas prontas de texto, mas sim, compreender como essas formas podem ser estruturadas em função dos usos.

Há nessa seção da OCEM três exemplificações que mencionam procedimentos a partir dos eixos sugeridos na figura 24. Para tal realização, o documento sugere que a realização deve ser feita a partir de sequências didáticas, proposta sugerida por Dolz *et al* (2004), envolvendo leitura, produção escrita inicial, reescritas de textos em etapas denominadas de módulos.

Suscitamos haver no RCEM-PB uma ampliação do que é exposto na OCEM, percebida pelo detalhamento de como realizar as práticas de leitura, de escrita e de gramática articuladas a AL. Demonstraremos uma exemplificação de cada abordagem, e começaremos pela leitura, conforme visualizamos na figura 26, a seguir:



Trabalhe, trabalhe, trabalhe.
Mas não se esqueça:
vírgulas significam pausas.

Todo mundo sabe que o
trabalho enobrece o homem,
dignifica o ser humano e,
principalmente,
paga suas contas.

Mas existem mais coisas na vida,
e o Citibank entende isso.

Por isso,
nós desenvolvemos produtos
como débito automático
e investimento programado,
que cuidam do seus assuntos
financeiros para você poder
gastar seu tempo
cuidando de outras coisas.

Como, por exemplo, aquelas
outras vírgulas da sua vida
amigos, família, cinema, livros,
esportes e tudo o que você
mais gosta no mundo.

citibank

Figura 26 – RCEM-PB, 2007, p. 47.

Para início da análise, o documento enfatiza que o primeiro aspecto a ser abordado são as condições de produção do texto, a orientação argumentativa e sua organização. Para sinalizar a organização textual, o documento enfatiza o uso de

elementos que marcam tanto a coesão do texto como trazem significados específicos:

1. O uso de uma asserção geral *Todo mundo sabe*, enfatizando o conhecimento de senso comum;
2. Uma asserção opositiva a primeira, marcada linguisticamente pelo uso de *Mas existem mais coisas na vida*;
3. Uma terceira asserção, iniciada pelo conectivo *por isso, nós desenvolvemos produtos como...* indicando uma justificativa e por fim,
4. O apelo ao senso comum enumerando coisas cotidianas *aquelas outra vírgulas de sua vida:...*

Logo, o documento enfatiza o uso que é feito da vírgula, extrapolando uma abordagem que poderia ser meramente classificatória para fins de enumeração em um texto. Além desse uso, vemos ser destacado, na exemplificação, o valor semântico do termo “vírgulas” para representar metaforicamente aspectos da vida cotidiana (amigos, família, cinema, etc.), conforme segue a orientação ao professor leitor, de acordo com a figura 27, a seguir:

Outro recurso a ser destacado no texto é a exploração não só do conhecimento do leitor sobre uma regra específica do uso da vírgula – enumeração –, mas de seu sentido, significando metaforicamente, nesse contexto, pausa para dedicação a outros elementos considerados, no discurso constituído, importantes para o leitor alvo [*amigos, família, cinema...*]. Note-se que a seqüência enumerativa culmina com o pronome indefinido ‘tudo’, que engloba todas as atividades não contempladas anteriormente. Esse cruzamento de referências constitui o recurso conhecido como intertextualidade.

Por meio desses e de outros recursos que desempenham papel semelhante no texto, são criadas, para o leitor, condições para que seja constituído o sentido de que a Instituição Citibank representa qualidades, como confiabilidade e tranqüilidade.

Figura 27– RCEM-PB, 2007, p.49.

Os dois exemplos das figuras anteriores foram extraídos da subseção “2.2.1. Análise linguística e leitura” que apresenta uma das possibilidades de articulação da AL a um trabalho de reflexão sobre o funcionamento do texto, em que é explorada a argumentação, mecanismo textualizadores (modos de organização da composição textual), ações de escrita (uso das vírgulas), sempre recorrendo aos sentidos

produzidos, sugerindo como o professor deve proceder a uma possível atividade de AL em sua sala de aula, esclarecendo a prática da proposta.

Quanto à exemplificação para AL articulada à escrita, destacamos a figura 28 que é uma produção de um aluno consistindo na “primeira versão de uma carta do leitor, produzida por um aluno de 8ª série, em atendimento a um comando, após a leitura e discussão de uma reportagem publicada na revista *Veja*” (RCEM-PB, 2007, p. 53) produzido em atividade de pesquisa do PET – Letras/UFCG²⁰, conforme visualizamos a seguir, na figura 28:

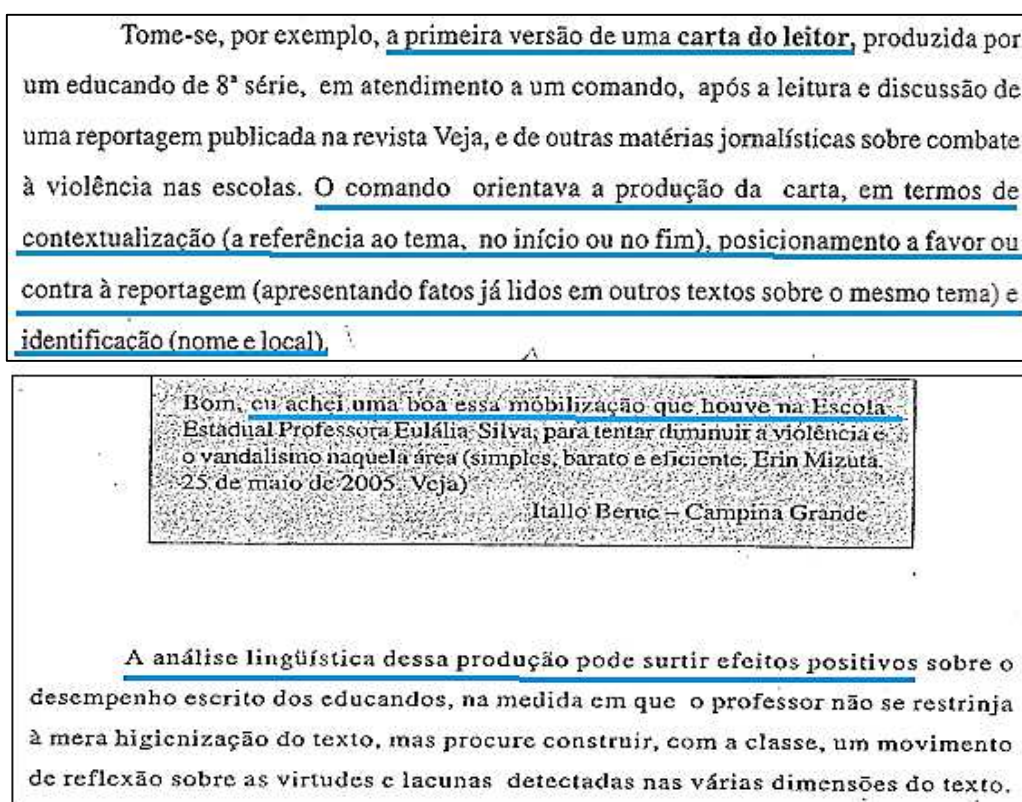


Figura 28 – RCEM-PB, 2007, p. 53.

A figura 28 acima orienta como trabalhar AL a partir do texto produzido pelo aluno e encontra-se na subseção 2.2.2. *Análise lingüística e produção de textos*. No exemplo da figura 28, o RCEM-PB enfatiza que a AL não deve preocupar com mera

²⁰ Tivemos acesso a uma primeira versão do documento, disponibilizada por uma das revisoras. É uma versão anterior a fase de edição para publicação e continha a fonte de produção do texto.

higienização do texto, mas, quando da sua refacção, atentar para as várias dimensões que incluem argumentação e textualização, e só em último plano observar aspectos estruturais como parágrafos, acentuação, pontuação. Ressalta-se que as orientações sinalizam para não priorizar aspectos de gramática e texto, mas uma abordagem na qual a reescrita seja produção de sentidos.

Além disso, é um exemplo com texto produzido pelo aluno, retomando a proposição de Geraldini. O documento destaca que é possível explorar nessa produção representada na figura 28 um maior uso de argumentos para fundamentar o posicionamento assumido de que “é uma boa”, pois do ponto de vista normativo o texto está adequado, mas precisa ser ampliado quanto ao significado que se deseja expressar no texto.

O terceiro exemplo expõe a abordagem da AL articulada à gramática, na qual o RCEM-PB diferente das outras exemplificações não utiliza o texto como objeto de exemplificação. Para explicar como proceder à articulação entre gramática e AL, o documento insere uma atividade proposta por Travaglia (2003) sobre gramática reflexiva, conforme visualizamos na figura 29, a seguir:

Ilustra-se, a seguir, uma atividade de gramática reflexiva, proposta por Travaglia (2003) para o ensino do modo ‘imperativo’. Partindo do conhecimento de mundo dos educandos, o professor levanta as diferentes formas utilizadas para “determinar que alguém faça algo”. Uma vez elencadas, o professor discute tanto as condições de produção (*quem fala/escreve, o que fala/escreve, para quem fala/escreve, para que fala/ escreve, quando e onde fala/escreve*) quanto às diferenças de sentido entre elas.

Quadro 3 – Modo imperativo: perspectiva reflexiva

a. E se vocês fizessem o exercício?	h. Faça o exercício, por favor!
b. Que tal fazer o exercício?	i. Faz o exercício!
c. Fazer o exercício da página ...	j. Fazendo o exercício ...
d. É bom fazer o exercício.	k. Eu quero que vocês façam o exercício
e. É bom que vocês façam o exercício.	l. Eu te ordeno que faças o exercício
f. Você deve fazer o exercício.	m. Farás o exercício hoje à noite
g. Faça o exercício!	

Travaglia (2003, p. 19)

Figura 29 – RCEM-PB, 2007, p. 59.

Na figura 29, há a citação direta do texto-fonte: o documento toma da obra de Travaglia *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (obra a que tivemos acesso, 14ª edição, 2009) para apresentar um procedimento metodológico construído por Travaglia em uma investigação com professores da educação básica. Neste trabalho, foi questionado aos professores quais as formas de construção do imperativo identificadas em exercícios produzidos pelos alunos, e as respostas dos professores suscitaram 13 possibilidades visualizados no quadro da figura 29, este, retirado da subseção 2.2.3. *Análise linguística e gramática* do RCEM-PB.

Parece-nos que o diálogo entre Travaglia ([2003]2009) e o documento, coloca a AL como sinônimo de gramática reflexiva. Em seu livro *Gramática e interação: uma proposta para ensino de 1º e 2º graus*, este autor expõe duas perspectivas de trabalho com gramática reflexiva. Na primeira, há a preocupação em possibilitar ao aluno a condição de explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua, propondo ensinar gramática teórica por meio de metodologias reflexivas o que não garante, segundo esse autor, o desenvolvimento da competência comunicativa. Na segunda, o trabalho possível preocupa-se com os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, especificamente no uso e não na classificação e nomenclatura de elementos.

Pelas duas propostas de trabalho com gramática reflexiva, sugeridas por Travaglia, percebemos que se adota na RCEM-PB a segunda perspectiva, centrada no uso dos aspectos enunciativos da gramática da língua, sugerindo a reflexão pelo tipo de recurso/forma linguística e pela instrução de sentido, como sinaliza o próprio documento “por meio de estudos dirigidos” para que haja o melhoramento da competência discursiva, perspectiva nova e pouco explorada, como reforçado no próprio documento ao afirmar o que está proposto na figura 30, a seguir:

Referenciais enfatizam sua validade e importância para o desenvolvimento da competência comunicativa do educando. Afinal, é com as instruções de sentido que se trabalha quando se interage por meio de textos orais ou escritos.

Essa forma reflexiva de se pensar o ensino da gramática é recente, e resulta de inúmeros estudos que estão sendo desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada. Por isso, requer formação continuada, para que o professor perceba a real dimensão dessa proposta, brevemente aqui explanada.

Figura 30 – RCEM-PB, 2007, p. 61.

A figura 30, retirada do final da subseção, enfatiza a complexidade do trabalho com gramática reflexiva, justificando ser um modelo de ensino bastante “recente”. Este termo qualificador ressalta, indiretamente, o fato de que o trabalho da maioria dos professores ainda é feito com base no modelo teórico e normativo de ensino de gramática, comumente denominado de gramática tradicional.

Isso nos reconduz a possibilidade de que os agentes de Transposição/Recontextualização assumem que seus professores-leitores estão em um lugar de desatualização didática, reforçando a existência de um professor-leitor não proficiente, para o qual é preciso descrever, exemplificar e ilustrar o trabalho que deve ser realizado. Nesse sentido, foi preciso ir além, trazendo para o texto exemplificações mais detalhadas, inclusive com a presença do discurso acadêmico quanto aos procedimentos mais específicos para cada eixo (leitura, escrita e gramática) articulados a AL.

Mesmo que haja sugestões de aspectos a serem abordados na AL, sempre demonstrados a partir de textos, quando se exemplificou o trabalho entre AL e gramática no RCEM-PB, este não teve como objeto de análise um texto, mas uma proposta de exercício, o que parece, a princípio, colocar a AL como um estudo de regras descontextualizadas. A proposta de AL, desde sua gênese, sugere que os elementos

selecionados pelo professor para o trabalho de análise sejam retirados de textos reais ou para produção de textos de alunos, como sugere Geraldi desde *Unidades Básicas do Português* (1984, p. 74). Desse modo, parece-nos ser enfatizado no RCEM-PB uma proposta funcionalista de gramática para o texto.

Desse modo, compreendemos que a presença do recurso de exemplificação, consiste em uma operação didático-pedagógica, porque enfatiza procedimentos para a prática de AL, evidenciados na sistematização a seguir:

Quadro 8 – Sistematização de evidências do recurso de exemplificação para orientação didático-pedagógica

RECURSO DA EXEMPLIFICAÇÃO	
<p>PRINCÍPIOS de AL</p> <p>A prática de AL deve partir de textos reais, de circulação social ou produzida pelo aluno, nos quais não se deve enfatizar a higienização do texto, e por isso, o trabalho deve começar com os aspectos macrotextuais seguido dos microtextuais;</p> <p>A AL deve proporcionar a aprendizagem de regularidades das variedades da língua na oralidade, na escrita, na informalidade, na formalidade e nos mais variados contextos.</p>	
PROEMINÊNCIAS NA OCEM	PROEMINÊNCIAS NO RCEM-PB
Exemplos de análises de textos de circulação social, enfatizando exemplificações de AL articulada a leitura;	Exemplos de análises de textos de circulação social, detalhando exemplificações de AL articulada a leitura, a escrita e a gramática; Citação direta de texto-fonte para exemplificação da proposta de trabalho da AL articulada a gramática;
<p>EVIDENCIAM</p> <p>Princípios didático-pedagógicos da proposta de AL;</p> <p>A desatualização do professor é sinalizada;</p> <p>Fortalecimento do trabalho com a AL, ao descrever procedimentos de realização de AL na aula de língua.</p>	

Fonte: Sousa, 2015.

Portanto, como visualizamos no quadro 8, o recurso de exemplificação está posto em função das orientações de cunho pedagógico, em razão da sugestão de procedimentos que o professor deve adotar em uma atividade de AL, descrição que

caminha para o fortalecimento do trabalho com AL na sala de aula, já que o professor encontra-se em um lugar de desatualização didática pela recente propositura do conhecimento difundido no documento.

O terceiro recurso identificado nos dados, na dimensão pedagógica, é da **paráfrase** da AL nos documentos. Nos parametrizadores analisados, a paráfrase é a reescrita do texto original, reafirmando o que já foi dito, usando outras palavras, mas mantendo a ideia original ou essencial do que está sendo discutido. É um recurso muito utilizado na construção da coesão textual. Ao utilizar a paráfrase em um texto, estamos construindo uma nova forma discursiva para a informação ou conceito já anunciado, embora mantendo a ideia contida no texto original. Conforme Antunes (2005, p. 62)

A paráfrase é, portanto, uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito. É um recurso bastante comum nos textos explicativos, ou naqueles com função didática, nos quais há, obviamente, um interesse particular na compreensão dos pontos abordados. (ANTUNES, 2005, p. 62).

Antunes entende a paráfrase como um recurso de repetição marcada linguisticamente por expressões como, *ou seja, isto é, em resumo, em outros termos, em síntese, quer dizer*. De acordo com Fávero (1983, p. 28), a paráfrase é uma atividade efetiva de reformulação pela qual, como diz Fuchs (1982, *apud*, FÁVERO, 1986), “bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não, se restaura o conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado”. Entendemos que esses textos derivados, que são os documentos analisados, trazem a essência do texto-fonte, que são as publicações de cunho acadêmico, e por isso constituem paráfrase.

Azeredo (2008, p. 99), numa perspectiva mais abrangente e próxima da nossa análise, define que a paráfrase “consiste em refazer um texto fonte em função de seu conteúdo. É uma categoria que abrange resumos, condensações, atas, adaptações, relatórios”. Nos documentos que analisamos, esse recurso linguístico didatiza, conforme os exemplos a seguir, aspectos metodológicos sobre AL sugeridos por Geraldi, desde a propositura de *O texto na sala de aula*, conforme visualizamos na figura 31 a seguir:

A prática de análise linguística

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividades:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;⁵
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;⁶
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção”.

Figura 31 - GERALDI, 1984, p.p. 73,74.

Na figura 31, Geraldi situa o que denomina de “considerações gerais” sobre AL, constituindo orientações de caráter pedagógico, porque tratam de objeto de ensino em sala de aula (texto do aluno), seleção de conteúdos (selecionar apenas um problema, leitura dos próprios textos produzidos), procedimentos metodológicos (realizar a produção textual na segunda e retomar ao longo da semana, tomar o erro como ponto inicial da autocorreção), instrumentos de ensino (cadernos, dicionários, gramáticas) e organização das atividades em sala (em grupos).

Geraldi retoma e amplia essas considerações em publicação posterior, no livro *Portos de Passagem*, no qual ele reformula e amplia as orientações de 1984, como o

texto do aluno, não apenas para ensino gramatical, mas também para a leitura e produção textual (e não apenas reescrita), sai dessa perspectiva que focava o textual e assume uma dimensão mais discursiva. Em essência, a proposta desse autor tem como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, que obedece a lógica do ter o que dizer, para quem dizer e saber como dizer, parafraseado, pelos documentos em:

Por fim, ressalte-se que os mesmos procedimentos adotados, nas análises aqui esboçadas, para os textos de circulação social, devem ser aplicados em atividades de análises com textos dos educandos. Nesse sentido, é importante esclarecer que não se espera que o professor se proponha examinar, de uma só vez, todos os aspectos que recobrem as dimensões aqui sugeridas, nem mesmo todas elas no mesmo momento. A

Figura 32 – RCEM-PB, 2007, p. 50.

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

Figura 33 – OCEM, 2006, p. 36.

Os exemplos acima, reproduzidos pelas figuras 32 e 33, respectivamente, representam uma retomada das ideias texto original para explicitar um dos recursos de realização da prática de AL, sinalizado nos trechos sublinhados.

Usar o texto do aluno não é um recurso novo no ensino e aprendizagem de língua, entretanto não havia assumido o espaço e a importância que a atual proposta tem lhe dado.

A prática do texto escrito havia sido retirada das escolas e volta através do decreto nº 79.298/1977, com a redação escolar em produção de narrações, descrições ou dissertações enfatizando aspectos estruturais e cultos do texto escrito. O aluno deveria escrever um texto em uma dessas formas a partir de um tema previamente estabelecido. Isso exigia um amplo conhecimento, fato que para alunos pouco escolarizados ou com poucas práticas de letramento tornava-se um problema e gerava uma segregação em sala de aula.

Nos anos 80, do século XX, as mudanças políticas exigiram dos países uma renovação em diversos setores, inclusive a educação. Pesquisadores de diversos países, como a França e o Brasil, revisaram o ensino assumido em seus países e os avanços com eles conquistados percebendo que um ensino baseado em regras textuais e gramaticais não era suficiente. Propuseram, então, um ensino baseado em uma perspectiva interacionista de linguagem, na qual o texto deixa de ser considerado um produto das aulas de redação e passa a ser concebido como um objeto construído processualmente e que assume significados para interação, principalmente, entre o aluno e a sociedade, transcendendo a materialidade textual.

Em termos de uma política Neoliberal, baseada no lucro e na produtividade, tomar o texto do aluno como objeto de ensino é vantajoso, dados os custos zero, como também significativos, pois é por ele produzido. É um material de fácil acesso, de baixo custo, é mais concreto, valoriza e protagoniza o aluno. Nos documentos, vemos que há uma ampliação ou reformulação dessa proposta de 1984, pois também consideram o uso de textos classificados como de ampla circulação social, mas cabe ao professor a escolha mais apropriada em função de sua realidade.

Não deixamos de considerar também que há turmas ou contextos em que o uso de produções dos alunos pode ser inviável, por exemplo, como alunos que tenham

produzido um bom texto, limitando a autocorreção ou a possibilidade de reescrita, porque não apresentam “problemas”. Isto conduzirá o professor ao uso de “textos de circulação social”.

Essa paráfrase situa a AL em seu universo teórico de usos da linguagem e da prática de escrita de textos, fornecendo ao professor-leitor, não apenas instrumentos acessíveis de trabalho: o uso de textos produzidos pelos alunos, mas também textos que têm um significado para o aluno, definido por Geraldi como textos reais. Nas figuras 32 e 33, entendemos que há uma paráfrase, pois, os trechos dos documentos que são destacados trazem a essência do texto-fonte e condensam o discurso de Geraldi de 1984, exposto na figura 31.

Outro exemplo de paráfrase ocorre com a menção ao procedimento de antepor a realização das atividades epilinguísticas às atividades metalinguísticas. Esse princípio é exposto no texto que Geraldi sistematiza a metodologia de trabalho com AL - *Portos de Passagem*. Essas atividades foram conceituadas no início do capítulo II, em que descrevemos a articulação entre as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, as quais as duas últimas são definidas como:

b) *As atividades epilinguísticas* são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.

Figura 34 – GERALDI, [1991] 2006, p. 23.

c) *Atividades metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, “de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.” Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos.

Figura 35 – GERALDI, [1991] 2006, p. 25.

As definições destacadas nas figuras 34 e 35 são abordadas no *Capítulo 1 – Linguagem e trabalho linguístico*, do livro *Portos de Passagem*, em que o autor conceitua, discute e exemplifica cada uma dessas atividades. A conceituação aqui presente sinaliza a filiação teórica a uma concepção não mais marcada pelo estudo de regras gramaticais e/ou textuais, haja vista termos representativos como “processo”, “interacionais”, “reflexão”, “conscientemente”, marcando uma perspectiva de ensino reflexivo. Para fortalecer sua propositura, o autor retoma no *Capítulo 3 – No espaço do trabalho discursivo, alternativas* e propõe que:

Ora, para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada.

Figura 36 – GERALDI, [1991] 2006, p. 191.

A proposta de Geraldi, na figura 36, pode ser sumarizada em pospor às atividades metalingüísticas recorrentes às atividades de reflexão linguística. O princípio que Geraldi enfatiza objetiva, como é por ele sinalizado, logo a seguir, tentar romper com o ensino já consolidado no espaço escolar que muito refletiam na formação dos alunos. Na época de organização e propositura do documento as reprovações eram inúmeras, motivadas por um ensino que só atendia aos alunos mais letrados oriundos de classes sócias de maior renda, com melhor escolarização, fato que causou a reprovação e, por consequência, a evasão em alta escala.

Esse público evadido do espaço escolar, no seio de uma crescente industrialização, seria uma mão de obra bastante lucrativa, pois sua baixa qualificação os tornam mais baratos, e logo, gerariam mais lucro. Entretanto, a indústria, a nova

maquinaria, a operacionalização dos novos produtos exigia profissionais especializados, e quem não se adequasse estaria fora do mercado. Isso também era negativo para o empregador e para a indústria, que precisa pagar mais caro ou importar funcionários, fato que tornou mais viável e necessária uma mudança no ensino para abranger esse novo público.

Assim, os anos finais das décadas de 70 e início da década de 80, do século XX, tanto no Brasil, como no mundo (na França, por exemplo) pesquisadores da área, especialistas em linguagem com desejo de renovação e assumindo aquela nova concepção de ensino de língua começaram a propor que é preciso refletir no uso que se faz da língua, conhecendo suas variações e seus efeitos, a partir de estratégias de ensino como a reescrita do texto.

No PCNLP, esse princípio foi assumido oficialmente em 1998, uma novidade para muitos professores, posto para o EM, através da OCEM, conforme visualizamos na figura 37:

prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.

Figura 37 – OCEM, 2006, p. 56.

A figura 37 encontra-se no capítulo da OCEM, intitulado *4. A disciplina língua portuguesa: perspectivas no contexto do ensino médio* e sinaliza procedimentos de ensino de língua. Vemos que há uma inovação sobre a prática dessas atividades, marcada linguisticamente pelas expressões “reflexão sistemática” e “reflexão sobre o uso”, tomando a língua, materializada nos mais diversos textos, envolvendo ações de descrever – refletir – sistematizar.

Além disso, o discurso apresenta-se menos categórico quando utiliza a conjunção “ora...ora” e enfatiza tanto o contexto, quanto saber que se deseja construir

para que seja escolhida a atividade a se realizar. Isso implica dizer que aqui não há uma “oração diária”, ou uma proposta pronta e acabada para melhorar o ensino, mas que cabe ao professor, fazer as escolhas.

Dentro de um paradigma Neoliberal, o professor é responsabilizado pelo sucesso/ insucesso do trabalho escolar, fato que caracterizamos como a responsabilização do sujeito professor: a proposta está posta, oficialmente caracterizada como uma proposta que suprirá as demandas locais/globais do ensino de língua no Brasil, e destacamos, sobre AL que têm sua propositura inicial no ensino fundamental e logo é trazida para o ensino médio, e está legitimado pela instância de maior responsabilidade na orientação didática e pedagógica do país, o Ministério da Educação, caso não dê certo ou os índices de avaliação da educação nacional não sejam positivos a responsabilidade será do professor.

Também no RCEM-PB, visualizamos a retomada dessa proposta na subseção *2.2.3. Análise linguística e gramática*, na qual a propõe o seguinte:

É condição indispensável para a prática efetiva de análise e reflexão linguística a observação de dois tipos de atividades sobre a língua e seu funcionamento - epilingüísticas e metalingüísticas -, como recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998).

Quadro 1 - Atividades epilingüísticas e metalingüísticas

Atividades epilingüísticas	Atividades metalingüísticas
As atividades epilingüísticas tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto e uso em função das atividades lingüísticas em que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade lingüística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Dentre tais atividades, destacam-se as ações de planejar, monitorar e reelaborar enunciados orais e escritos. Essa prática de análise busca possibilitar aos educandos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações enunciativas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita.	Já as atividades metalingüísticas envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas lingüístico-enunciativas. Pode-se inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e classificação.

Figura 38 – RCEM-PB, 2007, p. 56.

Na figura 38, a prioridade quanto a reflexão linguística para apropriação adequada é marcada pelo grupo nominal “condição indispensável”, na primeira linha destacada, como também, sugere-se que essa prática é uma “recomendação” feita pelo documento de 1998. Observamos como estava posto no PCN, exposto na citação abaixo, e vemos que há, uma paráfrase (e não citação direta, como as informações dispostas em um quadro pudessem sugerir):

(...)Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.(...) É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (PCNLP, 1999, p. 27, 28). (grifos nossos).

As atividades da figura 38 sugerem ações que permitam ao aluno apropriar-se do funcionamento da língua a tal ponto que ele possa refletir sobre os recursos que ela oferece. Para tanto, vemos suscitadas ações didáticas, no que se refere as atividades epilinguísticas, quais sejam de PLANEJAR – MONITORAR – REELABORAR, e nesse último é preciso conhecer possibilidades de outras unidades linguísticas que substituam o que é proposto, mas que mantenha o efeito desejado. No que se refere às atividades metalinguísticas são sugeridas ações de OBSERVAR – DESCRERER – CATEGORIZAR, mas distante da prática de estudo da regra, a partir de frases, decorando aquelas possibilidades relacionadas apenas ao uso da norma culta.

Portanto, são paráfrases que sugerem a realização de ações pautadas, principalmente, na reescrita e no estudo da gramática reflexiva.

É interessante também destacar o uso do elemento coesivo sequencial “já” no início do texto do quadro que trata das atividades metalinguísticas. A marca é de um elemento de sequenciação temporal para ordenação linear dos elementos, indicando a simultaneidade da ação. O elemento “já” é dispensável em quadros como esse, sua inserção pode significar que o uso desse recurso parafrástico facilitará a leitura do texto expositivo. Esse recurso de encadeamento demonstra que não houve um trabalho de reescrita parafrástica, propriamente dita, apenas o uso de recurso de formatação – quadro -para chamar atenção do leitor para os dois conceitos.

Assim sendo, compreendemos que em ambos os documentos há presença do recurso da paráfrase para apresentar a proposta promulgada por Geraldi, com fins didáticos e pedagógicos, retomando alguns princípios da AL a respeito da AL descritos em 1,2,3, e, por consequência, gerando as evidências sistematizadas no quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Sistematização de evidências do recurso de paráfrase para orientação didático-pedagógica

RECURSO DA PARÁFRASE	
PRINCÍPIOS de AL	
<p>A AL deve tomar como objeto, ou como ponto de partida, o texto produzido pelo aluno, porque revelam as necessidades do aluno e oportunizam aprendizagens mais significativas</p> <p>A AL assume um processo baseado no eixo da reflexão, no qual as atividades epilinguísticas devem anteceder a metalinguísticas, caracterizando um método indutivo;</p> <p>A AL deve tomar como objeto textos que sejam reais, oportunizando ao aluno aprender a usar o texto em contexto específico</p>	
PROEMINÊNCIAS NA OCEM	PROEMINÊNCIAS NO RCEM-PB
<p>Textualização muito próxima ao texto de Geraldi com repetição ao fundamento;</p> <p>Textualização sem citações de autores especializados ou seus textos, marcando autoria do discurso veiculado;</p> <p>Menos categórico quanto à realização das atividades epilinguísticas e metalinguísticas,</p>	<p>Textualização muito próxima ao texto de Geraldi havendo apenas substituição lexical;</p> <p>Uso de recurso gráfico de formatação – quadro – para facilitar a compreensão de conceitos acadêmicos que mantiveram sua nomenclatura quando oficializados;</p>

cabendo ao professor definir suas realizações.	Textualização muito próxima ao texto oficial do Estado (PCNLP), com referência direta de autoria; Mais categórico quanto a realização das atividades epilinguísticas e metalinguísticas para que seja realizada reflexão.
EVIDENCIAM Princípios didático-pedagógicos basilares a proposta de AL; Sinalizam a responsabilização do sujeito professor quanto ao sucesso dessa proposta em sala de aula;	

Fonte: Sousa, 2015.

Portanto, conforme visualizamos no quadro 9, ambos os documentos realizam didatização da proposta de AL, e enfatizam dois elementos-chave para prática: o uso do texto do aluno ou de textos de circulação social, bem como a realização das atividades epilinguísticas, antecedendo as metalinguísticas, que quando parafraseadas, são apresentadas nos documentos como uma orientação didático-pedagógica para execução da AL.

Essas escolhas são bastante reveladoras do que se encontra na figura 37 ao afirmar que o objetivo de apresentar uma metodologia de trabalho indutiva com a AL, é inserir-se na perspectiva de *inverter a flecha do ensino*, portanto, uma outra didática e não aquela conhecida dos professores naquele momento histórico, voltada para a *produção de conhecimento*. Essa didática parece prestigiar a atividade de *produção do aluno*— oral ou escrita — explicitando uma inversão de valores, que do ponto de vista político, dialoga com as lutas pela voz dos sujeitos da/na escola através do texto, emanando significados e interagindo. Também sinaliza a responsabilidade do professor ao organizar suas aulas para que a proposta se efetive.

Nessa nova didática, um elemento importante é a atividade metalinguística. Importante porque é uma das grandes novidades do documento no sentido de que não se trata mais do ensino da metalinguagem, das regras de gramática, mas da vivência de uma atividade metalinguística; importante porque é uma descoberta científica no sentido que a descrição gramatical não dá conta da complexidade da língua, diferente

da atividade metalinguística cujo caráter é essencialmente investigativo e importante porque fugindo totalmente à lógica da memorização passa a ser instrumento para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

No contexto do documento e de sua filiação teórica – interacionismo sócio discursivo, teorias da enunciação – isto significa dizer que a atividade metalinguística está a serviço dos usos da língua (atividade posteriormente definida no documento como epilinguística) a partir da ação autônoma do professor para a seleção e ordenação de (seu) curso de ensino-aprendizagem. Não nos parece demasiado afirmar que o documento já apontava para um ensino customizado de língua(gem) a ser orquestrado pelo professor em conformidade com as necessidades dos alunos. Essa é uma proposta radicalmente diferente da que estava em curso naquele momento, ainda marcada em muitos lugares por currículos definidos por órgãos gestores da educação.

O quarto, e último recurso que analisamos é o de **apagamento** como parte do processo de didatização. Sabemos que o ato de despersonalização é parte do processo e consiste em retirar a autoria original do que está proposto no texto-fonte, quando transformado em um “saber a ensinar” no caso em pauta, do autor que sinalizamos como proponente do conceito de AL, J.W. Geraldi. A nossa leitura permitiu identificar que há menção a pesquisadores acadêmicos, e em maior ocorrência, no RCEM-PB, mas em nenhum dos documentos temos referência a Geraldi no corpo do texto.

Na OCEM, especificamente na área de Língua, não temos nenhuma referência a teóricos. Entretanto, no RCEM-PB, há uma intensa referência aos teóricos na área de Língua que pesquisam sobre AL. Para nós, parece haver uma tentativa de divulgar a produção científica sobre AL, porque além do caráter de orientação teórica e metodológica que lhe é constitutivo, destacamos a referência direta a teóricos e pesquisadores acadêmicos no corpo do texto, com indicação de ano e página da obra citada, e isto nos parecem implicar em duas proposições.

A primeira proposição é de que como a citação é feita nos moldes acadêmicos e não nos moldes de escritura para um professor que espera um texto mais prático ou executável, faz pressupor que o professor-leitor não possui o conhecimento das novas teorias linguísticas adotadas no documento e precisa ir até o texto-fonte para conhecê-las a fundo, isto é, são indicadas leituras para ampliar o repertório teórico do professor, como exemplificamos na figura 39, a seguir, presente no RCEM-PB:

2.2.3. ANÁLISE LINGÜÍSTICA E GRAMÁTICA

A língua, como um sistema semiótico, é lugar das interações sociais, e é constituída de um conjunto de regras - a gramática - validadas por grupos sociais. Tais regras são constitutivas das variedades lingüísticas. Isso significa que há uma gramática do dialeto padrão e uma gramática para cada dialeto diferente do padrão; e ainda há uma gramática que se realiza na oralidade e outra na escrita. Os educandos, enquanto falantes nativos, possuem uma gramática interiorizada, que subsidia as variações lingüísticas que já possuem. Por gramática interiorizada, entende-se o conjunto de regras dominadas pelo falante e que se refere a hipóteses sobre os conhecimentos que o habilitam a produzir frases ou seqüências compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua (COSTA VAL, 2002).

Figura 39– RCEM-PB, 2007, p. 53.

Como podemos ver na indicação da autoria nos parênteses, ao final do texto, esse procedimento na esfera acadêmica, pode significar para o leitor que o trecho antecedente aos parênteses, no caso todo o parágrafo em tela, é uma paráfrase, do que diz o autor indicado na fonte indicada. Esse tipo de citação tem por objetivo suscitar a continuidade da leitura, a partir da recuperação da fonte. No caso em pauta, um documento parametrizador, cujo conteúdo espera-se vir de forma mais clara possível para o professor que está na prática de sala de aula, pode se tornar um texto de difícil acesso (professor da rede), porque há pouca transformação do discurso acadêmico. Além disso, verificamos o uso de terceira pessoa do singular e com partícula reflexiva, constituindo-se num recurso linguístico de distanciamento entre o autor e o leitor.

A segunda proposição constitui-se na articulação entre a divulgação da produção como referência para o tema e a sugestão de busca por fonte de referência, na qual nos parece construir uma identidade de professor-leitor nos documentos, cuja definição tomamos das considerações de Nóbrega (2008). De acordo com essa autora, podemos crer que tanto a paráfrase quanto a citação direta a pesquisadores acadêmicos pressupõem um professor-leitor em um lugar de desatualização didática, e essa menção parece exigir a exposição do saber vinda de uma fonte que é tomada como de domínio da noosfera, ou seja, os textos-fonte.

No entanto, mais que um apagamento do autor, vemos um deslocamento de autoria de Geraldi para o Estado, sendo este realizado, através de outro parametrizador, colocado como o proponente de um dos princípios essenciais à realização da AL conforme podemos visualizar no destaque da figura 40 relativos à menção das atividades de linguagem:

É condição indispensável para a prática efetiva de análise e reflexão lingüística a observação de dois tipos de atividades sobre a língua e seu funcionamento - epilingüísticas e metalingüísticas -, como recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998).

Quadro 1 - Atividades epilingüísticas e metalingüísticas

Atividades epilingüísticas	Atividades metalingüísticas
As atividades epilingüísticas tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto e uso em função das atividades lingüísticas em que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade lingüística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Dentre tais atividades, destacam-se as ações de planejar, monitorar e reelaborar enunciados orais e escritos. Essa prática de análise busca possibilitar aos educandos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações enunciativas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita.	Já as atividades metalingüísticas envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas lingüístico-enunciativas. Pode-se inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e classificação.

Figura 40 – RCEM-PB, 2007, p. 56.

A figura 40, apresentada anteriormente, e conforme já dito, foi retirada da subseção “2.2.3. Análise linguística e gramática” do RCEM-PB, que propõe um referencial teórico sobre um trabalho articulado entre gramática e AL, com algumas sugestões metodológicas.

Como podemos perceber no texto que antecede o quadro, a autoria desse procedimento em que as atividades epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas, é atribuído a outro documento parametrizador, o PCNLP. Consideramos que citar o autor é rememorar ou enfatizar a produção acadêmica por ele realizada e, como já mencionamos sugerir a leitura do texto de referência. Nesse sentido, voltamos ao livro *O texto na sala de aula*, em que Geraldi, ao apresentá-lo/prefaciá-lo, menciona que os artigos ali produzidos são fruto de experiências de professores em suas práticas escolares, nas quais as atividades de reflexão são a etapa inicial do processo de ensino, ou seja, as atividades epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas, mas os documentos não assumem essa referência.

No RCEM-PB as atividades epilinguísticas e metalinguísticas têm como referência os PCNLP, constituindo uma ação política, pois, referenciar o PCNLP (BRASIL, 1998) é uma forma de manutenção e de reprodução do controle simbólico, através do que Bernstein denomina e caracteriza por classificação e o enquadramento fortes.

Segundo as proposições de Bernstein (1996), e conforme mencionamos no referencial teórico, classificação e enquadramento são termos relacionados ao poder e controle do conhecimento e podem ser fortes ou fracas. Nesse sentido, entendemos que há uma classificação forte, porque expressa-se o distanciamento entre o conteúdo proposto no documento parametrizador e o campo de referência, ou seja, o texto produzido por Geraldi, de modo que aquilo que foi selecionado é considerado pelos agentes didatizadores como intencional e relevante para o ensino.

Em paralelo, de acordo com o conceito de enquadramento, verificamos que nos documentos caracteriza-se como forte, pois fica estabelecido, pela caracterização

de desatualização didática, que o transmissor é o único regulador do conteúdo (além de ser ato intrínseco a elaboração de um documento que parametriza o ensino), portanto, referenciar o PCNLP (produzido pelo sistema federal de ensino, ou seja, por agentes didatizadores) como propositor desse procedimento é tentar deixar evidente que a instância MEC ao selecionar, condensar e reelaborar os saberes que julga necessários controla o que deve ser exposto de acordo com seus interesses, que se tornam supostamente interesses comuns dos professores-leitores, inclusive daqueles que ainda assumiam um paradigma considerado mais tradicional de ensino.

O apagamento do autor é um dos aspectos da didatização, definido por Chevallard como despersonalização, segundo o qual o saber é desvinculado de seu autor, mesmo que mantenha o nome e conceito do campo científico, é uma fase de perda de autoridade sobre o saber. Sabemos também que o caráter do documento enquanto parâmetro ou orientação, não caracteriza uma obrigatoriedade marcada, mas uma sugestão/orientação/ prescrição que se aproxima mais de um caráter pedagógico, um “saber-fazer” para alcançar o objetivo de melhoria na educação. Isso confere ao professor a possibilidade de segui-lo, ou não.

No entanto, tanto o PCNLP, primeiro documento proposto para o ensino fundamental após a LDB de 1996, quanto a OCEM (2006), já reeditada em função de outras publicações para o EM (PCN, PCN+ e a primeira OCEM em 2004) ao serem organizados pelo governo federal, têm, num primeiro momento, uma “força de lei” sobre a Nação, pois servem como norteadores da (re)organização do ensino que supostamente estava desarticulado, defasado, atrasado e essa “força de lei” também é assumida pelos documentos estaduais, tanto porque são produzidos a partir dos nacionais como pelo fato de serem também os primeiros documentos surgidos na reforma.

Entendemos que, mesmo o documento assumindo que o professor-leitor está em um lugar de desatualização didática, não entende como um estado permanente, mas característico dessa fase de paralelismo de paradigmas. Assim, mencionar a fonte

de referência, nos termos de Chevallard, ou no campo de produção intelectual como define Bernstein, é indicar ao professor-leitor a fonte do conhecimento, a compreensão e atualização, e por consequência, a autonomia didática. Nessa perspectiva, sobressai a ideia de que para atingir tal autonomia o professor precisa passar por uma atualização teórica e metodológica para que seja possível articulá-los à prática. Subjaz que o documento trata daquilo que parece faltar em uma política Neoliberal: uma habilidade indispensável à ação docente – a autonomia, a ser conquistada por um processo revolucionário de revisão de currículos de formação e da prática docente. Esse fato já é mencionado no PCNLP (1998, p. 67).

A autonomia didática, em uma política Neoliberal, caracteriza-se pela mínima responsabilidade do Estado, o que transfere do global para o local a autonomia das escolhas necessárias para que aquilo que está sendo exigido no ensino, proposto pelo Estado, seja executado a contento em função das realidades locais.

Alcançar essa autonomia didática exigirá do professor-leitor a participação em formações continuadas, a busca por outras leituras, além das realizadas para planejamento das atividades docentes diárias, ou seja, exigirá do professor esforço e mais tempo dedicado. Infelizmente, sabemos que a prática docente tem exigido cada vez mais do professor e lhe proporcionado cada vez menos condições para que ela se efetive. Mesmo que o Estado assuma e direcione a atualização/autonomia didática, poucos profissionais conseguirão alcançá-la, será preciso o professor reconhecer o lugar e a identidade que lhe está sendo imputada e ter um grande empenho para reconstruí-los.

É bastante interessante também, quanto a esse recurso do apagamento, não haver na OCEM, na parte de ensino de Língua, referência a nenhum autor do campo especializado, ou seja, é um texto puramente despersonalizado. Em contrapartida, RCEM-PB é um texto construído com diversas referências a autores e trechos de textos do campo especializado, que pesquisaram e propuseram sobre o ensino no eixo reflexivo, o qual podemos caracterizar como um texto despersonalizado às avessas,

pois não há nenhuma referência ao autor da proposta de AL propriamente dita: João Wanderley Geraldi no capítulo específico desta prática (2.2. Prática de análise linguística: foco nos fatores de variabilidade das e (nas) práticas de linguagem, p.43 do documento).

Assim, em termos de didatização, ambos os textos apagam o autor Geraldi, mesmo assumindo os fundamentos que ele propõe para a AL, o que os caracteriza como textos com alto grau de despersonalização. Essa autoria é assumida, então, pelos agentes didatizadores. Nos documentos que analisamos as seções iniciais já os sinalizam como se pode ver a seguir nas figuras 41 e 42:

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem.

Figura 41 – OCEM, 2006, Seção “Apresentação”, p. 08.

Para discussão e construção desses Referenciais, foi constituído um grupo multidisciplinar de profissionais representantes da escola pública estadual de ensino médio, por região de ensino e por disciplina, e de profissionais representantes do ensino público de nível superior – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. O trabalho desenvolveu-se por meio de seis seminários regionais, para discussão dos princípios norteadores da proposta; de oficinas para produção de material; e de reuniões para avaliação, planejamento e revisão dos textos, tendo em vista o alcance de um produto final que contemplasse necessidades reais de ensino e de aprendizagem de cada disciplina do currículo.

Figura 42 – RCEM-PB, 2007, seção “Carta ao professor”, p. 11.

Conforme visualizamos nas figuras 41 e 42, sobre os produtores dos documentos, houve a organização de equipes elaboradoras compostas por profissionais de distintos níveis, que após encontros e discussões produziram o documento, tanto da OCEM quanto da RCEM-PB, para parametrizar o ensino. Mesmo que haja um grupo de diferentes agentes: professores, pesquisadores, gestores, a representação de autoria

do trabalho final é da Secretaria de educação básica nacional e estadual, respectivamente.

Essa menção inicial expressa que o documento foi construído para atender as necessidades situadas, ou observadas tanto pelo governo quanto na sala de aula, atando as duas visões do ensino (do governo e do professor em exercício). Na figura 41, mencionam-se representantes do contexto acadêmico e do governo, mas também professores, que irão contribuir descrevendo suas realidades e apontando suas necessidades locais.

Na figura 42, também temos representantes do ensino superior como professores da escola pública, que podem colocar as necessidades de cada espaço que representam. A princípio, essa informação sugere romper com a Classificação e Enquadramento fortes, pois a produção do discurso pedagógico oficial, sendo realizadas por essas duas visões do ensino, sugere uma espécie de negociação do conhecimento que será recontextualizado/transposto para os documentos, os quais caracterizaram que o Poder e Controle são compartilhados, definindo a Classificação e Enquadramento fracos.

Entretanto, mesmo com essas sugestões de negociação/compartilhamento, tanto na OCEM, quanto no RCEM-PB são os agentes representantes do governo que respondem pela didatização do conhecimento nos documentos parametrizadores e, em paralelo, na esfera acadêmica. São denominados nos documentos como consultores, leitores críticos ou revisores, em geral, especialistas, como se pode verificar nos dois documentos, conforme visualizamos a seguir, na figura 43:

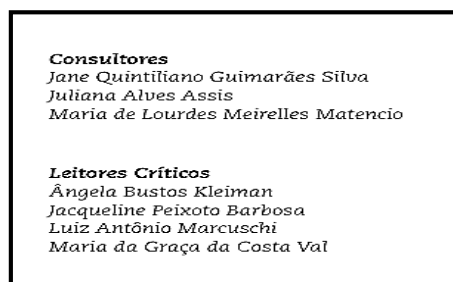


Figura 43 – OCEM, 2006, p.16.

Na figura 43, temos a menção a pesquisadores que são apresentados no início de capítulo da OCEM que pesquisam sobre Língua portuguesa. São classificados em consultores e atuam no diagnóstico e construção do conhecimento veiculado nos documentos: depois do trabalho de discussão, escrita, proposição cabe-lhes a “palavra final” na construção do conhecimento, a legitimação. Além deles, temos os leitores críticos, outra avaliação do que está sendo construído, feita por pesquisadores, por nós categorizados em uma tradição de pesquisa em documentos e políticas governamentais para o ensino de língua, conforme análise do perfil apresentado no *lattes*/CNPQ.

Observamos também os especialistas do documento estadual que são mencionados no início do documento como a comissão de revisão, representado na figura 44, a seguir:

<p>Governo do Estado da Paraíba</p> <p>Secretaria de Estado da Educação e Cultura</p> <p>Coordenação de Elaboração dos Referenciais Girleide Medeiros de Almeida Monteiro</p> <p>Projeto Gráfico Lairton Geraldo Formiga Alves Robson Xavier da Costa</p> <p>Comissão de Revisão dos Referenciais Aucilene Alves de Moraes Martins Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo Maria Célia Ribeiro da Silva Kelly Sheila Inocêncio Costa Rosa Maria da Silva Medeiros</p>

Figura 44 – RCEM-PB, 2007, p.06.

Grande parte dos especialistas listados têm seu currículo *lattes* facilmente rastreado o que nos possibilitou verificar que também são pesquisadores na área de ensino de língua e de literatura com uma tradição de pesquisa e representantes das universidades públicas federal e estadual da Paraíba. Isto reforça a relação indissociada entre TD e política educacional, no sentido de que às autoridades cabem tanto a tarefa de didatizar quanto a de realizar a vigilância epistemológica. São agentes que tanto

compõe o nível I de geração dos discursos, quanto o nível II de recontextualização do discurso acadêmico e discurso pedagógico oficial.

Assim sendo, compreendemos que em ambos os documentos há presença do recurso de apagamento do autor da proposta, mesmo que haja menção a suas obras nas referências dos documentos. Assumimos que o distanciamento do autor e do conceito proposto é uma etapa do processo de didatização (ato de despersonalização), inclusive por ser um novo saber, é reconstruído aos moldes de quem assume sua autoria.

Vemos que na OCEM, os conhecimentos sobre AL são didatizados e o documento, não fazendo referência a autores da esfera acadêmico-científica, nem mesmo da esfera escolar, assumem a autoria do que é proposto, parece-nos ser um documento mais autoral. No RCEM-PB, há menção de autores do campo especializado, como também identificamos a ocorrência de autoria a outro documento do Estado, quando se tratou das atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Desse modo, compreendemos que a presença do recurso de apagamento, mais que uma operação de didatização é uma operação político-ideológica, que toma o princípio 4 sobre a AL e gera evidências, as quais sistematizamos a seguir:

Quadro 10 – Sistematização de evidências do recurso de apagamento para orientação político-ideológica

RECURSO DA APAGAMENTO	
<p>PRINCÍPIOS de AL</p> <p>A AL deve basear-se na concepção de interacionista da linguagem, materializada através de enunciados em textos</p> <p>A AL assume um processo baseado no eixo da reflexão, no qual as atividades epilinguísticas devem anteceder a metalinguísticas, caracterizando um método indutivo;</p>	
PROEMINÊNCIAS NA OCEM	PROEMINÊNCIAS NO RCEM-PB
Despersonalização dos conceitos expostos, sem citação de pesquisadores da área de língua portuguesa;	Despersonalização que consideramos às avessas, pois não há citação a Geraldi, mas a outros pesquisadores com publicações posteriores que abordam a AL;

	<p>Autoria atribuída a documento nacional representativo de um marco divisor de paradigmas de ensino, que paralelamente é um produto histórico e político do contexto Neoliberal, o PCNLP.</p>
<p style="text-align: center;">EVIDENCIAM</p> <p style="text-align: center;">Princípios político-ideológicos a proposta de AL;</p> <p style="text-align: center;">A Exaltação do Estado como proponente dos documentos, e em consequência, dos conhecimentos;</p> <p style="text-align: center;">O alto grau de didatização dos documentos;</p> <p style="text-align: center;">A função de legitimação dos agentes de didatização.</p>	

Fonte: Sousa, 2015.

Portanto, conforme visualizamos no quadro 10, ambos os documentos que analisamos têm alto grau de didatização de formas diferentes. A OCEM assume a autoria do que propõe e não faz uso de pesquisadores ou especialistas para dizer ou legitimar o conhecimento veiculado no parametrizador. O RCEM-PB utiliza-se da citação de pesquisadores da área, filiados ao eixo reflexivo do ensino de língua (COSTA VAL, 2002; RUIZ, 2001; BUIM, 2004; NEVES, 2003; TRAVAGLIA, 2003) que têm publicações posteriores a obra de Geraldi e nelas baseadas. Essa despersonalização às avessas parece-nos implicar em dois aspectos.

O primeiro está relacionado a uma necessária legitimação do documento estadual, ato autorizado e convencionado como sendo de função dos agentes de produção do discurso acadêmico (ou agentes da noosfera, ou agentes recontextualizadores). O segundo aspecto está na correlação entre parametrizadores, com a referência ao PCNLP (1998) ao tratar das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como também no início da subseção sobre produção, referir-se a OCEM (2006) para elucidar atividades possíveis.

Essa correlação constrói categorias de agentes, de agências e de discursos com identidades fortalecidas pelos aspectos de Classificação (categorias com identidades fortalecidas detêm o poder e tornam-se hegemônicas, mesmo que

temporariamente) e Enquadramento (categorias fortalecidas selecionam o que pode/deve ou não ser didatizado) e esse empoderamento resulta no que chamamos de Exaltação do Estado.

O Estado é colocado como um instrumentalizador didático-pedagógico: selecionou, organizou e divulgou aspectos sobre teoria e método que são adequados a um ensino reflexivo de língua, materializados nas publicações do PCNLP e da OCEM. Marca-se, linguisticamente, através da menção. Aos documentos do Estado que as propostas, já foram executadas, avaliadas e publicadas, ou seja, estão nesse documento, porque já se revelaram positivas e por eles são legitimadas, exaltando assim, o trabalho iniciado pelo Estado. A exaltação do Estado é fundamental para reforçar a qualidade da proposta de trabalho que foi colocada no documento publicado em paralelo à consolidação do Estado mínimo Neoliberal no Brasil.

3.4. Síntese analítica: a intertextualidade como sustentáculo da didatização.

As duas incursões analíticas realizadas nesta dissertação nos permitem compreender processos e efeitos produzidos pela didatização da AL em parametrizadores oficiais brasileiros. Na primeira incursão, verificamos que estamos tratando de AL, enquanto uma proposta teórico-metodológica para o eixo reflexivo do ensino de língua portuguesa, que é inovador por possibilitar, mediante suas orientações, o conhecimento e apropriação de usos da língua, em situações consideradas reais/significativas, através da leitura, oralidade, escrita e da gramática.

Instaura-se assim, uma zona de conflito, pois trazer esse novo paradigma de ensino através de documentos implica uma ação de mudança ao que está estabelecido. É preciso mudar os procedimentos, os objetos, os conteúdos, as avaliações. Não afirmamos categoricamente que com o paradigma considerado tradicional não é possível aprender nas aulas de língua portuguesa. O que estamos assumindo é que na

época de produção e propositura da OCEM e do RCEM-PB havia nas escolas um alto índice de reprovação e evasão, principalmente em escolas públicas, ao quais se atribuía a causa ser o distanciamento entre o ensino proposto e o público presente na sala de aula.

Nessa mesma zona de conflito, propõe-se uma reforma educacional baseada em princípios Neoliberalistas. Assim, os discursos produzidos engendram-se, e o que é instrucional, ou pedagógico, se articula ao que é político ou ideológico e são transpostos para os documentos constituindo o discurso pedagógico oficial. Nos documentos que analisamos, selecionamos os discursos sobre a AL e identificamos quatro recursos didatizadores sintetizados a seguir:

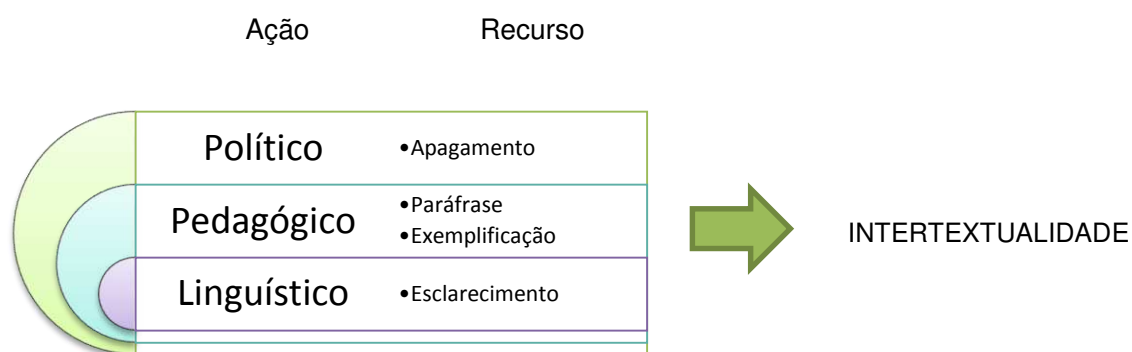


Figura 45 – Síntese analítica.

Assim, os recursos de Paráfrase, apagamento, esclarecimento e exemplificação são formas de didatização da AL e expressam ações políticas, pedagógicas e linguísticas. Vimos que na segunda incursão analítica que os quatro recursos se estruturam retomando, referenciando ou inserindo o discurso acadêmico (instrucional) desvelando aspectos do discurso regulador (político) caracterizando, portanto, uma intertextualidade entre os documentos acadêmicos e os parametrizadores oficiais.

A intertextualidade contribui na constituição de sujeitos nos textos e a construção práticas discursivas em processo de transformação para mudanças na identidade social, que tem colocado o Estado como detentor do conhecimento e os

professores em lugar de desatualização didática. O modo como vão interpretar o texto é que lhes permitirá sair desse lugar ou permanecer.

CONCLUSÃO

O processo de didatização permite tornar esclarecedor um determinado saber, para que sejam adequadamente compreendidos e aplicáveis em contextos de ensino e possibilitem uma aprendizagem significativa.

Nesta investigação interessamo-nos em contribuir com os estudos sobre AL, enquanto prática metodológica do ensino reflexivo, tendo como escopo o(s) conceito(s) apresentado(s) em documentos parametrizadores. Sabemos que didatizar a proposta de Geraldi, ampliada por pesquisadores posteriores, como também por outros documentos parametrizadores oficiais, é uma tarefa necessária para proporcionar uma orientação clara e consistente sobre esse novo paradigma que se propõe reflexivo, desconstruindo e reconstruindo o que está consolidado no tocante aos conteúdos, metodologias (entre outros aspectos didático-pedagógicos) e também identidades no ensino de língua portuguesa.

Entretanto, a seleção organização e divulgação dos saberes didatizados não consistem em um mero realojamento de conteúdos acadêmicos para os contextos escolares. A didatização enquanto a construção de um saber, o faz em função das concepções assumidas sobre língua, linguagem e ensino que se pretende instaurar, e o faz também em função das concepções políticas, culturais, e ideológicas da estrutura social que se articulam aos discursos pedagógicos.

Esse contexto nos inquietou e estimulou a formação das perguntas que nortearam a investigação: 1. Que conhecimentos sobre AL são didatizados em documentos parametrizadores de diferentes instâncias reguladoras do EM?; 2. Como os conhecimentos sobre análise linguística didatizados em documentos parametrizadores estão discursivamente organizados?

Dessas questões propomo-nos a alcançar dois objetivos específicos. O primeiro, desvelar a concepção de AL subjacente aos documentos estudados. O segundo, caracterizar o movimento de didatização presente nos documentos influenciados pelo discurso acadêmico.

Quanto ao primeiro objetivo, visualizamos, no capítulo II, que a proposta de AL assumida pelos documentos parametrizadores vai além do que propõe Geraldi e outros pesquisadores sobre AL, uma prática de ensino reflexiva, trazendo aspectos centrais de sua proposta: o uso de textos produzidos pelo aluno, a realização de uma metodologia indutiva, a prática epilinguística antecedendo a metalinguística desvelando a AL como uma metodologia inovadora para o ensino que se propõe reflexivo.

Quanto ao segundo objetivo, identificamos, no capítulo III, que o discurso pedagógico se organiza em três dimensões: linguística, política e pedagógica, materializada nos documentos em quatro recursos, a saber, paráfrase, exemplificação, apagamento e esclarecimento que se entrelaçam pela intertextualidade. Na análise, categorizamos cada recurso em função da ação que parecia mais evidente, mas assumimos que se articulam, simultaneamente, as dimensões pedagógicas, políticas e ideológicas em cada recurso.

Podemos então, concluir, que no processo da didatização, os documentos apresentam alto grau (definido em função das evidências encontradas nos documentos), os quais sistematizamos no quadro 11, a seguir:

Quadro 11– Síntese da didatização da AL nos documentos e seus efeitos

DOCUMENTO	ASPECTOS DE TRANSPosição/ RECONTEXTUALIZAÇÃO		EVIDÊNCIAS
RCEM-PB	+	Selecionado	Apresenta mais evidências de uma proximidade com o texto-fonte (acadêmico). Apresenta uma descrição mais detalhada da prática de AL, descrevendo e explicando sua
	-	Condensado	
	-	Simplificado	

	-	Reelaborado	realização com a leitura, com a escrita e com a gramática.
	-	Despersonalizado	
	-	Dessincretizado	
	+	Programabilizado	
	+	Publicizado	
OCEM	+	Selecionado	Apresenta menos evidências de uma proximidade com o texto-fonte (acadêmico), parecendo-nos mais autoral. Apresenta uma descrição menos detalhada da prática de AL, apresentando descrições e explicações mais direcionadas a um trabalho entre AL e leitura.
	+	Condensado	
	+	Simplificado	
	+	Reelaborado	
	+	Despersonalizado	
	+	Dessincretizado	
	+	Programabilizado	
	+	Publicizado	

Fonte: Sousa, 2015.

No quadro 11, o sinal de + representa distanciamento do “saber acadêmico”, e desse modo, mais didatizado, e o sinal de menos representa a proximidade com o “saber acadêmico”, e assim, menos didatizado. Ainda no quadro, as evidências sobre a proposta de AL que refletem os fundamentos da proposta cunhada por Geraldi demonstram que ser didatizado, não implica ser mais compreensível ou esclarecedor nestes documentos, pois a seleção e organização dos conhecimentos sobre AL sofrem influência direta dos agentes didatizadores, que por sua vez são influenciados por características de uma Ideologia dominante.

Isso reflete em relações de Poder e Controle evidenciadas ao longo dos documentos, exaltando o lugar de desatualização do professor. Os estudos observados apontam que um novo significado, gerado a partir das inquietações na observação e análise do ensino tradicional de gramática, suscitaram uma nova perspectiva teórico-metodológica para o ensino das unidades linguísticas em um eixo reflexivo, pois como afirmam Bezerra e Reinaldo (2013), a base teórica é distinta “porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar os dados da língua apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado em sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.” (BEZERRA; REINALDO, 2010, p. 10).

Porém, uma proposta inovadora não se concretiza quando seus agentes não estão preparados para realizá-la. São duas faces de uma mesma moeda: há a repercussão das ações e objetivos políticos sobrepondo-se aos objetivos educacionais de modo que as condições para concretização destes parecem ter sido sufocadas.

Por isso é preciso que o professor saia desse lugar imposto para que essas relações de Poder e Controle sejam enfraquecidas, e a primeira ação para que essa mudança se efetive é a realização de estudos especializados sobre os documentos que parametrizam o ensino.

Como afirmamos na introdução, a AL enquanto proposta teórico-metodológica vigora desde a década de 80, e cada vez mais os estudos crescem a respeito, os currículos acadêmicos assumem uma discussão mais reflexiva e os professores em sala de aula precisam assumir também, pois os parametrizadores aqui analisados tem quase uma década de divulgação e ainda são desconhecidos por muitos professores tanto em formação inicial como em sala de aula, ou seja, o professor (ou uma maioria) continua se distanciando em conhecer o novo e continua em uma relação hierarquicamente desigual com o Estado, apenas reproduzindo informações sem apropriar-se criticamente destas propostas.

Mais que uma inovação positiva para o ensino, o discurso sobre AL em documentos vem engendrado por ações tanto pedagógicas, como linguísticas e

ideológicas, em que não é possível assumir uma passividade ou uma resistência a ao que se propõe, é preciso discutir, desvelar, refutar, assumir ou modelar os discursos pedagógicos para reduzir as ações negativas em relação as categorias Poder e Controle do Estado sobre os professores.

Acreditamos que é preciso fazer mais, é preciso outras estratégias de divulgação do conhecimento que permitam ao professor transformar o espaço da sala de aula e ressignificar a sua identidade, como a realização de grupos de estudo sobre os documentos, oficinas, e práticas mais próximas da realidade local, realizadas na escola, que deem, de fato voz ao professor e junto com ele possa trazer a proposta do parametrizador oficial à aula de língua portuguesa, colocando também a OCEM e RCEM-PB, não mais como livros que completam as estantes da escolas, mas instrumentos pedagógicos efetivos para a prática de ensino do professor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.; TEJO, O.; CHAVES, G. **Meu país**. Interprete: Zé Ramalho. Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/o-meu-pais.html#ixzz3jxqn74F2>>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- ANDRADE, E. N. S. de A. **Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa**. Recife, 2008. 207 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em < http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/4611/arquivo5685_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. 2014.
- ANTUNES, I. C. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000388252>>. Acesso em: 08 fev. 2014.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas - SP: Unicamp, 1998.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua portuguesa**. SP: Publifolha, 2008.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 04. Disponível em < <https://sites.google.com/site/bibliotecanasnuvens/acervo>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- BASTOS, D. da M.; SUASSUNA, L. E como anda o ensino da análise linguística? Um estudo dos modos de fazer de professores do ensino médio. *In*: MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, v. único, p. 179-200.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: The structuring of the pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.
- _____. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- _____. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- _____. **Class, codes and control: toward a theory of educational transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- _____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. *Pedagogy, Symbolic control and identity: theory, research and critic*. London: Rowman and Littlefield, 2000.

_____. *Respuesta a Michael Apple*. *Revista de Educación*, n. 305, p. 179-189, 1994.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** SP: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de educação básica. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB. 2000. (Linguagens: códigos e suas tecnologias). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**. Brasília: MEC/SEB. 2006. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (Linguagens: códigos e suas tecnologias). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ., 1999.

BRONCKART, J. P.; PLAZAOLA GIGER, M. I. *La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice*. In: **Pratiques**, n. 97-98, p. 35-58, maio, 1998. Disponível em < <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37317/ATTACHMENT01>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, BH: ALAB, 2004.

CALADO, S. S. **Currículo e manuais escolares: processos de recontextualização no discurso pedagógico de Ciências Naturais do 3º Ciclo do ensino básico**. 2007. 418 p. Tese (Mestrado em Educação – Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

CALADO, S. S. FERREIRA, S.C.R. Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados. In: **Metodologia da Investigação I**, 2005. Disponível em < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

CARVALHO, L. **Drama Universitário**. Disponível em https://www.facebook.com/DramaUniversitario/photos_stream. Acesso em: 26 ago. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295 – 316.

CHERON, M. M. **Linguística Aplicada e ensino de gramática em língua materna**: o processo de diagnóstico em uma quarta série. Londrina, 2004. 85p. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000098032>>. Acesso em: 20 set. 2014.

CHERVEL, A. As histórias das disciplinas escolares: Reflexões sobre um domínio de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 177 – 229. Disponível em <<http://docslide.com.br/documents/chervel-andre-historia-das-disciplinas-escolares.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique : Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA-HÜBES, T. da C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero "relato histórico". **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão, v. 10, n. 1, p. 181-205, Apr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2014.

COSTA VAL, M. das G. A Gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos Lingüísticos**, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p.107-133, julho/dezembro. 2002

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 3. Domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, A; NORMAND, C. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys. 2005.

DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactiques de disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1995.

DENDRINOS, B. Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do inglês como língua estrangeira. In: PEDRO, E. R. (Org). **Análise crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Caminho, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**. 4. ed. RIO DE JANEIRO: Nova Fronteira, 2000. 790p.

FIAD, R. S.; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n. 1, p. 9-23, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2015.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 05, p. 28-49, Porto Alegre, 1992.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, [1987]1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/131081413/CRIATIVIDADE-E-GRAMATICA-Carlos-Franchi>. Acesso em: 30 julho 2014.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GERALDI, J. W. *et al.* (orgs.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, [1984]2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1991]2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. F. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação numa perspectiva hermenêutica. *In*: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

GIMENO-SACRISTAN, J. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados** - o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. *In*: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, São Paulo, Mai./Jun. 1995. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2013.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Tornando uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, n. 21, Porto Alegre, 1990.

GULART, K. D. de S. A. **A prática de Análise linguística: estratégias de diálogo com o gênero do discurso no livro didático**. 2010. (Dissertação de mestrado). UFPE. Recife. Disponível em < <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/7199>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 2, n. 5, jul - dez, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117/11033>. Acesso em: 20 ago. 2014.

KARNAL, L.; TATSCH, F.G. Documento e história: a memória evanescente. *In*: PINSKY, C. B.; DE LUCA, T. R. (orgs.). **O historiador e suas fontes**. SP: contexto, 2013, p.09 – 28.

KEMIAK, L.; LINO DE ARAÚJO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43 – 58. 2010. ISSN 1518-7144. Disponível em <<http://www.posle-ufcg.com.br/revista-leia-escola/volume10-Numero1-2010.pdf>. Acesso em 02/02/2013>. Acesso em: 14 abr. 2013.

KOCK, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

KHUN, T. Z.; FLORES, V. do N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69 – 76, jan./mar. 2008.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: vozes, 2012. p. 410 – 436.

LE GOFF, J. História e memória. *In*: **Enciclopédia Einaudi**. Tradução Bernardo Leitão (*et al.*). 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. Disponível em <memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/História-e-Memória.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LEITE, M. S. **Recontextualização e Transposição Didática**: Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. São Paulo: JUNQUEIRA & MARIN, 2007.

LIMA, M. S. A. de. **Transitividade no texto opinativo: descrição de seu uso e implicações para o estudo desta categoria no ensino fundamental**. 2010. (Dissertação de mestrado). UFCG. Campina Grande. Disponível em <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2010/Magna_Simone_Albuquerque_e_de_Lima.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LINO DE ARAUJO, D.; SOUSA, I. G. S. S. **Da proposição à oficialização: a repercussão do conceito de análise linguística**. No prelo.

LIRA, D. M. **Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em livros didáticos de ensino médio**. Campina Grande, 2014. 118 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/a/a7/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Dayena_Medeiros_Lira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. Disponível em <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/conhecimen_8.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LOULA, L. D. A. **Análise Linguística em benefício da leitura: uma proposta para o estudo do adjetivo**. (Dissertação de mestrado). 2007. UFCG. Campina Grande. Disponível em <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/Disserta%E2%94%9C%C2%BA%E2%94%9C%C3%B4_fase_final.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil)**. 2004. 240 f. *Thesis (Doctor of Philosophy) – Institute of Education, University of London, London*, 2004. Disponível em <<http://eprints.ioe.ac.uk/20458/>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 01 – 24, 2010. Disponível em <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>>. Acesso em 10 mai. 2014.

MARILDES, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. (Tese de doutorado). 2001, 301p. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235771&fd=y>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no EM: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.p. 199 – 226.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: LOPES (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística a Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.M; ROCA, M. P. (Orgs.) **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NEVES, I. P.; MORAIS, A. M. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular: análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, v. XIV, n. 2, p. 75-94, Lisboa, 2006. Disponível em <http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2006_processosderecontextualizacao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2014.

NEVES, I.P.; MORAIS, A.M.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.

NÓBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores**. Campina Grande, 2008. 227p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2008/Geovana_Sousa_Nobrega.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

NÓBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com análise linguística na escola. *In*: AZEREDO, J. C. de (Org.). **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74 – 86.

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais curriculares para o ensino médio do estado da Paraíba**. João Pessoa: SEC, 2007.

PAULA, L. de F. **A proposta de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa**. Marília, 2004. 144 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Disponível em < <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91232>> Acesso em: 18 mai. 2014.

_____. **Ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa**. Marília, 2010. 144 f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Disponível em < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/paula_lf_do_mar.pdf> Acesso em: 21 mai. 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), Florianópolis, v. 05, n. 02, jul/ dez., 2008. p. 83 - 116. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

PIRES, A. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: vozes, 2012. p. 43-94.

PORTO, I. M. N. **Análise linguística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular**. Londrina, 2008. 85 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000129057>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e coesão textual: da linguística à sala de aula**. São Paulo, 2001. 219 p. (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219369>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: LOPES (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, Pontes, 2011.

RODRIGUES, R. H. D. **“No meio do caminho tinha uma pedra” - ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. 2011. 278p. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01112011-090438/pt-br.php>. Acesso em: 26 nov. 2014.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SALIBA, E. T. Pequena história do documento: aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, C. B.; DE LUCA, T. R. (orgs.). **O historiador e suas fontes**. SP: contexto, 2013, p. 309 - 325.

SAMPAIO, M. das M. F. (coord.) **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**. São Paulo; Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-analisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SANTOS, E. C. dos. **O processo de transposição didática no jornal e na escola**. Campina Grande: UFCG, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, Julho, 2009. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SILVA, A. da. **Entre “Ensino de gramática” e “Análise Linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Recife, 2008. 236 p. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4005>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SILVA, M. T. M.; SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas?. **Estudos em Educação e Linguagem**, v. 1, p. 91-107, 2011.

SILVA, N. I. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. Recife, 2009. 162 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

SOUSA, I. G. da S. **Análise Linguística em livros didáticos de portuguesa do ensino médio**. 2013. Monografia (graduação). UFCG. Campina Grande.

SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOUZA, S. B. de **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística**: o que pensam os professores do ensino fundamental?. Recife, 2010. 229 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4058/arquivo236_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, Ana. (Org.). **Ensino de gramática - reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 11-28.

THOMPSON, J. B. ***Ideology and modern culture***. Cambridge: Polity Press, 1990.

_____. ***Studies in the theory of ideology***. Cambridge: Polity Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL, M. da G. C. A gramática do texto, no texto. **Revista de estudos da linguagem**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 107-133, Dec. 2002. ISSN 2237-2083. Disponível em <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

VASCONCELOS, M. J. E. de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.