

ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DE UM PLANO DE ENSINO PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Silvio Nunes da Silva JÚNIOR²

Doutorando em Linguística
Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
Universidade Federal de Alagoas

Rita Maria Diniz ZOZZOLI³

Doutora em Linguística e pós-doutora em Linguística Aplicada
Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Este estudo propõe uma análise linguístico-discursiva de um plano anual de ensino de língua portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Alagoas. Retomando estudos que acreditam na importância de práticas de ensino que levem os alunos à reflexão sobre a linguagem numa perspectiva dialógica, as ponderações destacam os pontos positivos e negativos do plano, não objetivando desmerecer as práticas que vêm sendo desenvolvidas com base nele, mas sugerindo que os docentes repensem as implicações da linguagem na vida social e como tais contribuições podem ser viabilizadas no plano do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Reflexão; Ensino; Perspectiva Dialógica

Considerações iniciais

As discussões sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa são sempre recorrentes na área da Linguística Aplicada, que “reconhece a necessidade de não se constituir como uma disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Articulando essa caracterização à concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) e, por consequência, de ensino, de aprendizagem e de educação (SANTOS, 2007), observamos que, no plano do ensino e da aprendizagem, as práticas docentes precisam caminhar para uma perspectiva reflexiva, visando a constituição de conhecimentos linguístico-discursivos. A sala de aula precisa levar mais em conta o contexto social e se impor contra o caráter elitista que

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Endereço eletrônico: junnyornunes@hotmail.com

³ Endereço eletrônico: ritazoz@gmail.com

permeia materiais estanques disponibilizados aos professores em diferentes momentos em instituições públicas e privadas de ensino.

Em diálogo com Pierre Bourdieu (1994), percebemos que, tanto na educação como em outras políticas públicas, existem vozes ditadoras que determinam regras para determinada atividade profissional, como a docência. Na escola, essas vozes são representadas por materiais didáticos (livros didáticos, atividades, avaliações prontas etc.), planos de ensino, dentre outros pressupostos. Uma das mais alarmantes críticas levantadas em relação a essas vozes é a da inexistente contextualização sociocultural dos objetos de ensino às ideologias que permeiam as formações sociais dos alunos, cabendo ao professor, se possuir formação adequada, desobedecer (ZOZZOLI, 2014) o que está posto e desenvolver alternativas que estimulem a reflexão do sujeito em suas atividades didáticas. Nesse contexto, é pertinente que se estabeleçam discussões acerca das questões propostas pelo discurso dominante, para que, com isso, os leitores possam compreender a pertinência de se “remar contra a maré” e adensar numa perspectiva que possa realmente trabalhar a linguagem com os sujeitos, não se limitando, desse modo, ao linguístico, mas buscando constantes intersecções com o discursivo.

Diante disso, propomos, com este estudo, dentro de uma abordagem interpretativa, investigar como se estabelecem as relações entre os objetos de ensino num plano anual para o ensino de língua portuguesa em turmas de 9º ano de uma escola de esfera pública municipal de Alagoas⁴. Para tanto, apresentamos, além das considerações iniciais e finais, um tópico em que se realiza uma análise linguístico-discursiva do plano de ensino de língua portuguesa da referida instituição, no qual interpretamos as características desse material em articulação com as bases teóricas que embasam as nossas concepções de língua/linguagem e de ensino.

Análise linguístico-discursiva do plano de ensino

O plano de ensino anual aqui analisado comporta abordagens a serem trabalhadas nos 4 (quatro) bimestres do ano letivo e se apresenta em 3 (três) etapas: conteúdo, estratégias e metas bimestrais. Inicialmente, podemos afirmar que, considerando o vínculo deste trabalho com a perspectiva dialógica de linguagem e dentro da área da Linguística Aplicada, não se podem determinar conteúdos a serem trabalhados pelos professores na sala de aula, uma vez que tal

⁴ Por razões éticas, não faremos menção ao nome da escola.

trabalho compete ao próprio professor. Em outros termos, a seleção de objetos de ensino⁵ deve ser feita por meio dos processos cotidianos de avaliação (o que não se prende apenas às provas bimestrais, semestrais etc.) realizados pelos docentes com seus alunos.

As estratégias, que, segundo o plano, servem para todos os bimestres, estão divididas em 3 (três) conjuntos, como mostra o quadro 1:

Quadro 1. Estratégias de ensino apresentadas no plano de ensino de Língua Portuguesa para o 9º ano.

1º conjunto de estratégias	Leitura e interpretação de textos; Atividades classe/casa; Roda de leitores; Verificação de leitura e/ou trabalho com os livros paradidáticos; Aulas expositivas e participativas; Utilização de tecnologia digital.
2º conjunto de estratégias	Aula expositiva e dialogada; Aulas práticas; Tempestade Cerebral; Aula demonstrativa; Estudo dirigido; Resolução de exercícios; Leitura, discussão e debates; Laboratórios e oficinas; Estudo do meio.
3º conjunto de estratégias	Aulas teórico-práticas com leituras e análises de textos; Leitura extraclasse; Emprego de recurso audiovisual; Trabalhos dirigidos (individuais e em grupos); Exercícios de fixação.

Fonte: Plano anual de ensino.

O primeiro bimestre do ano letivo para o 9º ano apresenta as seguintes metas:

⁵ Neste estudo, os “conteúdos” são denominados “objeto de ensino”, pois os primeiros retomam uma perspectiva conteudística, a qual não é adotada pelos autores.

Quadro 2. Metas do primeiro bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros autonomamente.
02	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
03	Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
04	Compreender a escrita como simbolização da fala.
05	Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.
06	Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.
07	Usar variedades do português, produtiva e autonomamente.
08	Mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social.
09	Identificar a presença de palavras estrangeiras/neologismos no cotidiano dos brasileiros.
10	Compreender o processo de formação das palavras.

Fonte: Plano anual de ensino.

O primeiro bimestre é iniciado com o estudo semântico de diversos gêneros, deixando evidenciada uma limitação em relação às outras possibilidades de trabalho com gêneros em sala de aula. Assim, fica perceptível a preocupação de se estudar a língua a partir das construções enunciativas relativamente estáveis, isto é, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Nas primeiras estratégias, nesse caso, com os gêneros do discurso, observamos a preocupação do plano em estimular o professor a pensar como determinada turma, ou determinados alunos, se enquadrariam mais efetivamente em uma dada abordagem. Ao pensar mais especificamente a problematização bakhtiniana em relação aos gêneros, consideramos que eles são “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280), e é nessa emanção dos sujeitos inseridos na sala de aula que o professor atua.

Entre as demais estratégias, percebemos que o estudo do meio⁶ e a aula dialogada são mais pertinentes para efetuar práticas linguístico-discursivas em sala de aula. As demais estratégias também podem contribuir para essa perspectiva quando bem planejadas, uma vez que o planejamento educacional precisa responder às marcas e os valores do contexto escolar que comporta os alunos e os professores (FREIRE; SHOR, 1986). A meta bimestral, conforme o quadro 2, se resume em “compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros autonomamente”. Nesse contexto, a meta não considera a relativa estabilidade dos gêneros na produção enunciativa. Em um bimestre letivo, não se pode constituir no aluno uma competência que não se limita às aulas de língua portuguesa, nem tampouco a um trabalho de pesquisa como este.

O objeto seguinte é leitura e compreensão textual de distintos gêneros textuais, focalizando a Prova Brasil⁷, o qual complementa a intenção do objeto anterior. Porém, a partir do dialogismo, o termo textual, acompanhando o gênero, traz uma perspectiva teórica que difere em partes da nossa perspectiva. O enfoque dado à Prova Brasil vislumbra o interesse político da instituição de ensino em cumprir o seu papel formador na aprendizagem dos alunos, o que atualmente vem sendo avaliado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio de diferentes instrumentos quantitativos de avaliação. Nesse sentido, sendo pautada basicamente na leitura de textos, a resolução das questões do referido exame se dá a partir da leitura de gêneros diversos. Entretanto, a necessidade de dominar gêneros em si e por si não compactua com a ampla meta a ser alcançada com esse objetivo, como sendo a de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Os objetos de ensino que sucedem são: texto literário e a importância da Língua Portuguesa. Ambos os temas são pertinentes para o ensino de língua portuguesa, mas, ao observar que “o fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação

⁶ Estudo de questões relacionadas à localidade da escola e dos alunos.

⁷ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>.

efetiva do receptor [...] torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor”⁸ (SILVA, 2006, p. 514-515), acreditamos que o texto literário não deve ser somente trabalhado como objeto complementar do ensino, mas, sim, como base para toda e qualquer atividade que tenha o intuito de despertar a criticidade e o posicionamento reflexivo do aluno. Acerca da importância da língua portuguesa para a sala de aula, ela é mais notória para os professores, contudo, para que essa relevância seja levada ao aluno, é preciso que exista uma reflexão do professor para com o objeto a ser ensinado, a qual pode levar os alunos a compreenderem, com cada abordagem, como a língua portuguesa se torna presente nas vidas deles.

As metas encontradas no plano são: o reconhecimento da língua como instrumento de construção identitária de seus usuários e da comunidade a que pertencem e a compreensão da escrita como simbolização da fala, respectivamente. Na primeira, é visível a preocupação em entender a língua pelo seu viés social, remetendo à compreensão de que o ensino precisa girar em torno das práticas de linguagem que povoam as interações entre os sujeitos em sala de aula,, mas não a consideramos apenas instrumento subjetivo, uma vez que, na perspectiva dialógica, “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta [...]” (VOLOCHINOV, 2017, p. 220). Em relação à segunda meta, percebemos que a escrita não se constitui como uma simbolização da fala, nem vice-versa. A fala/oralidade e a escrita são modalidades distintas que, a nosso ver, precisam de uma atenção igualitária nas práticas de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, não se poderia estimar que os alunos compreendessem que a escrita seja uma simbolização da fala, mas que eles percebessem, na prática, a existência de modalidades de linguagem que se complementam na construção de sentidos.

Os próximos objetos: tipologia textual – (Narrativo-Descritivo-Dissertativo) e gêneros textuais: conto, poema, artigos de divulgação, artigos de opinião, reportagens, trazem uma posição mais crítica de nossa parte. A subdivisão de tipologia e gênero textual enquadra o plano de ensino na perspectiva categórica da Linguística Textual, na qual cada gênero deve ser inserido em uma dada tipologia. Compactuamos com o pensamento de Adam (2008), pois, para o autor, ao invés de se acreditar que um gênero pertence a uma dada tipologia, é mais coerente pensar em sequências tipológicas de colocação dos gêneros. Em outros termos, todos os gêneros acabam oscilando em diferentes tipologias, mas, em cada um, há predominância de uma delas.

⁸ Compreendemos que a leitura de textos não-literários também tem a participação ativa do leitor, visto que o texto só é considerado como tal a partir de uma compreensão responsiva ativa.

Assim, não existiriam gêneros na tipologia dissertativa, por exemplo, mas gêneros com maior grau do caráter dissertativo. Essa reflexão se aplica tanto na discussão sobre os gêneros orais quanto na perspectiva dos gêneros escritos.

Marcuschi (2005), citando Heath (1983), destaca que a mesclagem entre oralidade e escrita começou a ser considerada quando o foco das discussões no campo da linguagem passou a ser o processo de letramento. Nessas primeiras observações, a fala se mostrava, segundo esse autor, mais propícia a interações mais breves, o que favorecia uma produção escrita posterior mais coerente. A esse respeito, Koch e Elias (2011, p. 14, grifo das autoras) ressaltam que “o **texto falado**, por sua vez, emerge no próprio momento da interação”, complementando uma reflexão iniciada por Marcuschi (2003), na qual a fala antecede a escrita nas mais variadas práticas de linguagem, mas nem por isso merece menos prestígio social. Dessa maneira, pode ser identificada a relação não-dicotômica entre oralidade e escrita, efetivada, muitas vezes, em contextos escolares, principalmente quando o professor, ou a escola, focaliza a exploração dos gêneros do discurso.

Após isso, o plano comporta as abordagens sobre variedades da língua e revisão das classes gramaticais, como modo de usar variedades do português, produtiva e autonomamente, e mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação⁹ social, respectivamente. Na perspectiva dialógica, entendemos que o trabalho com as variações linguísticas deve ser constante, sejam quais forem os objetos de ensino, pois o processo de reflexão sobre os usos da língua carece de ser realizado sempre, até mesmo quando se objetiva revisar as classes gramaticais. O trabalho articulado das variedades da língua com as classes gramaticais se torna um veículo para que o aluno observe a questão do prestígio social dado a uma variedade em relação à outra. No ensino, tal prática retoma o plurilinguismo, caracterizado por Bakhtin (2003) como um campo constituído por vozes sociais que decorrem da estratificação das línguas, sendo responsável, além disso, pelo surgimento de novas vozes cujas ações também são estratificadoras.

O 1º bimestre se encerra com abordagens sobre os estrangeirismos e os neologismos, para refletir junto aos alunos sobre os processos de formação de palavras: derivação e composição. As metas são as de identificar a presença de palavras estrangeiras/neologismos no cotidiano dos brasileiros e compreender o processo de formação das palavras. A necessidade em abordar tais temas se dá, segundo Koch e Elias (2011), pela exigência da prática escrita na

⁹ Concepção da qual discordamos anteriormente.

escola, a qual requer que o escritor/aluno possua conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico que compõem a sua língua. Acrescentamos que essa necessidade também está direcionada ao uso da variedade culta nos contextos que a requerem em situações e compreensão e produção, como a sala de aula.

Acrescentamos, ainda, que o ensino não se prende somente à exigência da prática de escrita. Em diálogo entre o dialogismo e o letramento escolar, depreendemos que o conhecimento linguístico-discursivo serve para o aprofundamento do processo de letramento do aluno, o que acarreta em aprimoramentos no domínio do aluno nos usos sociais da linguagem numa perspectiva ampla e não somente no que se refere à escrita. É necessário que a escola não se detenha somente no estudo da estrutura da língua nem apenas à sua modalidade escrita, pois isso acaba desestabilizando a finalidade social do ensino, a qual é tão humanística como linguística e/ou literária.

O plano para o 2º bimestre está voltado ao estudo sintático. Há, então, uma retomada do 1º bimestre, no qual houve um foco no estudo da morfologia. Observamos, nesse sentido, uma subdivisão que poderia ser desfeita quando se pensa em gramática sob uma ótica reflexiva, em que as suas respectivas classes são articuladas no trabalho pedagógico. Para Volochinov (2017), a divisão/separação só ocorre quando determinada questão pertence ao plano individual e a outra se situa na exteriorização ideológica. Assim, a divisão entre os objetos de ensino não compactua com o olhar dialógico que se tem traçado neste estudo, pois, nele, os objetos de ensino precisam ser interdependentes. Dessa forma, nenhum trabalho efetuado em sala de aula se vincula a itens estanques.

As metas do 2º bimestre constam no quadro abaixo:

Quadro 3. Metas do segundo bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Compreender o processo de formação das palavras.
02	Identificar os períodos.
03	Reconhecer e classificar as conjunções.
04	Compreender o sentido de cada oração subordinada e diferenciar as reduzidas das desenvolvidas.
05	Identificar as diferenças de sentidos envolvendo os vocábulos homônimos e parônimos.

06	Compreender e aplicar as regras que regem a formação do texto dissertativo.
07	Utilizar com propriedade as características que regem essa tipologia textual.
08	Utilizar corretamente as figuras de linguagem.
09	Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado.
10	Rever as regras que regem e aplicá-las corretamente.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

O bimestre se inicia com uma continuidade do último objeto abordado no bimestre anterior: o processo de formação de palavras, por composição (morfológica e morfossintática) e derivação (prefixação e sufixação, parassíntese). No entanto, a temática está subdividida. Primeiramente, o plano defende uma conceituação geral sobre o que é um processo de formação de palavras, para que, a posteriori, sejam feitas explicações referentes à composição e à derivação. Mais uma vez, compreendemos que esse distanciamento prejudica a abordagem de sala de aula, uma vez que seria mais válido tratar da formação de palavras e suas especificações a partir de suportes orais e escritos, sem que haja qualquer subdivisão.

O trabalho com a gramática é continuado por meio de abordagens sobre período composto por coordenação e período composto por subordinação, conjunções coordenativas, conjunções subordinativas, orações coordenadas e orações subordinadas substantivas desenvolvidas e reduzidas. Entendemos que levar esses objetos de ensino para a sala de aula é uma tarefa desafiadora. Segundo Possenti (1996), existem maneiras de compreender o ensino de gramática, as quais, em alguns casos, podem levar à compreensão de que apenas o estudo gramatical é necessário para desenvolver as práticas de ensino da língua. O autor afirma que a escola precisa criar condições para o ensino da norma padrão. Ao tratar dessas condições, Possenti (1996) quer deixar claro que cabe aos professores o desenvolvimento de atividades que possam tornar o ensino de gramática mais próximo da realidade dos alunos. Nessa perspectiva, o plano de ensino precisa, em sua estruturação, viabilizar objetos de ensino articulados entre si e entre contextos possíveis de utilização concreta. Com essa espécie de reflexão docente sobre a prática, fica mais fácil de os alunos alcançarem as metas de identificar os períodos, reconhecer e classificar as conjunções e compreender o sentido de cada oração subordinada e diferenciar as reduzidas das desenvolvidas, conforme consta no plano de ensino, e o que é mais importante, saber usar todos esses itens gramaticais em situação..

A *posteriori*, tem-se o estudo dos neologismos semânticos (homonímia e paronímia), o qual, segundo Martins (2015), situa-se num espaço pouco privilegiado no ensino da gramática. Sendo uma fonte de diálogos sobre linguagem e sociedade, o estudo dos neologismos semânticos precisa ter finalidades mais vinculadas às possibilidades de identificação de homônimos e parônimos em diversos gêneros discursivos, a coleta de dados de fala para a identificação desses neologismos etc. No entanto, a única meta apresentada no plano de ensino é a de identificar as diferenças de sentidos envolvendo os vocábulos homônimos e parônimos. Nesse sentido, a meta percorre o caminho do qual está se seguindo neste estudo, mas precisa de um complemento para se estabelecer a principal relação que este estudo propicia para o ensino da língua. É preciso que as atividades de ensino não se detenham somente no estudo da oração, mas, também, no enunciado¹⁰. De acordo com Bakhtin (2003), na língua/linguagem, a oração precisa se submeter a regras gramaticais, colocando-se no plano linguístico. O enunciado, por sua vez, está situado no plano discursivo, isto é, em qualquer que seja a produção discursiva que o sujeito realize na linguagem, por isso a defesa das práticas linguístico-discursivas.

Após isso, o plano retoma a questão da tipologia textual, que, de acordo com o que apresentamos, é criticada por Adam (2008) e pela perspectiva dialógica. Entretanto, dessa vez, focaliza-se o texto dissertativo-argumentativo a partir de duas dimensões, a saber: estrutura do texto dissertativo/argumentativo e produção de textos dissertativo-argumentativos, os quais poderiam ser unidos em um só. É interessante seguir uma linha que valorize a aprendizagem do aluno no bimestre/trimestre/semestre anterior/es, porém, dependendo do tipo de abordagem, é preciso que se tenha, também, o processo de reflexão sobre como essa abordagem vai implicar na formação do aluno. Nesse caso, seria importante que se unissem as abordagens de tipologia textual com as de estrutura e produção do texto em relação às situações de produção possíveis, pois, após seguir uma perspectiva puramente gramatical, fica difícil de fazer com que o aluno se recorde de uma abordagem vista sob outro viés.

Em seguida, vem o estudo das figuras de linguagem (figuras de palavras e figuras de pensamento), com a meta de que os alunos consigam utilizar corretamente as figuras de linguagem. Na teoria da enunciação, as figuras de linguagem são norteadas por uma extensa rede semântica, principalmente no que tange as figuras de palavra, como, por exemplo, a

¹⁰ Bakhtin (2003, p. 274) destaca que “[a] definição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e dessa forma não pode existir”.

metáfora, a qual, segundo Fiorin (2014), possui um intenso valor argumentativo e é “empregada tanto na linguagem textual – no caso da composição escrita – quanto verbal – na eventualidade de uma pronúncia – ou até visual – presente em logomarcas de empresas, imagens estampadas em folhetins e outras ilustrações” (TAMURA, 2016, p. 306). Depreendemos ser inviável objetivar que os alunos utilizem categoricamente as figuras de linguagem, pois elas são naturais nas atividades de linguagem, sendo possível, inclusive, identificar tais figuras nas produções discursivas – orais e escritas – dos alunos. No caso da abordagem na escola, o estudo das figuras de linguagem precisa partir de enunciados concretos que permitam a identificação delas por meio de análises feitas coletivamente pelos alunos.

O penúltimo objeto do segundo bimestre já havia sido explanado anteriormente em contexto mais amplo: as orações subordinadas adjetivas desenvolvidas e reduzidas. Quando se tratou do estudo sintático no ensino de língua portuguesa, percebemos a necessidade de expandir o quanto fosse possível, para o 9º ano, o estudo das orações coordenadas e subordinadas. Nesse sentido, é perceptível que esse objeto fosse complemento dos que foram abordados anteriormente, pela mesma razão da abordagem da tipologia, estrutura e produção de textos dissertativo-argumentativos. A meta a ser alcançada com esse objeto é a de que os alunos compreendam e diferenciem o tipo de subordinação das orações através dos significados, a qual deveria se relacionar com a que já foi discutido no objeto de ensino mais amplo de análise sintática da língua portuguesa sobre a pertinência de se conhecer a finalidade social da aprendizagem da gramática e a de articulá-la com a produção discursiva dos alunos. No entanto, compreender e diferenciar não é suficiente. Como nas demais abordagens do plano de ensino analisado, deixa-se de lado, aqui, a possibilidade de uso efetivo dos conhecimentos pelos alunos.

Para finalizar o bimestre, o plano propõe uma revisão sobre acentuação gráfica, no intuito de os alunos saberem aplicar corretamente as regras de acentuação. É importante tratar de ortografia, tendo ela como um aspecto que precisa ser sempre retomado, desde que de forma contextualizada¹¹, ou seja, em práticas linguístico-discursivas. Outro ponto relevante a ser mencionado é a necessidade de não somente abordar a acentuação num dado período, mas, sim, a ortografia de um modo geral, trazendo noções de pontuação, por exemplo, a qual já vem como o primeiro objeto de ensino do 3º bimestre, que tem as seguintes metas:

¹¹ A produção de textos é uma prática relevante para se rever a ortografia, desde que a produção também tenha objetivos relacionados à vida social.

Quadro 4. Metas do terceiro bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Rever e compreender as regras de pontuação.
02	Rever tais situações compreendendo suas regras estruturais.
03	Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado.
04	Desenvolver a habilidade de produzir, expor suas ideias e defender suas opiniões com coerência.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

Iniciando o bimestre com o estudo da pontuação na produção textual, o plano segue apresentando as recomendações ortográficas de palavras e expressões que apresentam dificuldades de escrita. Esse aspecto, que deveria vir em conjunto com uma revisão de ortografia de maneira mais ampla, deve partir, essencialmente, do trabalho com palavras de origens canônicas e não-canônicas, aproveitando o conhecimento vinculado ao estudo semântico visto no bimestre anterior, e não como situações específicas nas quais se têm objetivos puramente formais. Entretanto, a meta apresentada no plano é a de fazer com que os alunos revejam as palavras de estrutura complexa e as compreendam como um conjunto de regras estruturais.

Posteriormente, retoma-se o estudo sintático, mas com o diferencial de categorizar as orações subordinadas adverbiais, objetivando compreender e diferenciar esse tipo de subordinação partindo de seu significado. Possenti (1998, p. 30) lembra que “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas”. Levando isso em consideração, compreendemos que não se está dando o devido destaque para a constituição da gramática do aluno¹² (ZOZZOLI, 1997, 1999), a qual comporta os conhecimentos gramaticais necessários para a formação do sujeito. Algo que fica evidenciado na leitura atenta das partes que mencionam a análise gramatical no plano é a preocupação em se estimular a compreensão dos alunos sobre a concepção de que a gramática normativa é o único veículo para que o aluno conheça a sua língua materna, mas não se sabe com que finalidade para a vida dele.

¹²Zozzoli (1997, 1999) defende a ideia de que o ensino de língua materna e estrangeira precisa focalizar os aspectos gramaticais que os alunos precisam aprender. A autora destaca que as produções dos alunos são meios pelos quais se podem identificar as abordagens gramaticais necessárias para a exploração no ensino.

Logo após, a produção textual ganha novo destaque, dessa vez com o objetivo de desenvolver, no aluno, a habilidade de produzir textos nos quais se possam expor as suas ideias e defender as suas opiniões com coerência através de gêneros como a crônica, o artigo de opinião, e, separado disso, o texto dissertativo, em que se enquadra, justamente, o artigo de opinião. Nesse caso, existe a necessidade de rever as bases que sustentam o plano de ensino em relação a tipologias e gêneros textuais, uma vez que se desenvolveu, nessa proposta, uma separação. O maior agravante se dá pelo plano já ter dado ênfase ao estudo da tipologia e dos gêneros em bimestres anteriores e, a partir do que se observa nesse ponto, o gênero se distancia das sequências tipológicas que mais lhe são características (ADAM, 2008).

O último bimestre do ano letivo contempla as metas do quadro 5:

Quadro 5. Metas do quarto bimestre segundo o plano de ensino de língua portuguesa para o 9º ano.

Nº	METAS
01	Rever regras eliminando dúvidas.
02	Compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado.
03	Classificar corretamente o uso dos pronomes observando o lugar que o mesmo se encontra em relação ao verbo.
04	Empregar os pronomes oblíquos átonos em posições distintas(enclíticos, proclíticos e mesoclíticos).
05	Determinar em orações as combinações realizadas em torno de nomes e verbos.
06	Identificar a regência verbal e nominal como relação entre o termo regente e o termo regido e usar a forma de ligação adequada entre esses termos.
07	Empregar conforme adequação gramatical QUE e SE.
08	Verificar e utilizar as normas do Acordo Ortográfico.
09	Reconhecer casos em que há crase, e empregar corretamente.

Fonte: Retirado do plano de ensino da escola.

Inicia-se o 4º bimestre com uma retomada das recomendações ortográficas de palavras e expressões que apresentam dificuldades de escrita, já vistas no 3º bimestre, como se discutiu anteriormente, apenas com a meta de rever regras, eliminando dúvidas que possam existir sobre elas. A partir de uma leitura específica sobre a explanação das palavras e expressões que apresentam dificuldades na escrita no plano de ensino, é possível perceber que o objetivo do

plano faz um distanciamento entre a linguagem pertencente à norma culta da língua e a linguagem falada e escrita pelos alunos. A abordagem de palavras e expressões é relevante para que os alunos conheçam mais bem o léxico da língua portuguesa. No entanto, com a realização de tal abordagem individual para cada aluno, o ensino se aproxima da visão tradicional de estudo do vocabulário, pois não existe, assim, a possibilidade de diálogo social em sala de aula, no qual os sujeitos poderiam compartilhar experiências acerca do uso da língua em suas atividades na escola e fora dela, estabelecendo, desse modo, uma visão de linguagem e escola como perspectivas sociais, como assinala Soares (2001).

Depois disso, existe uma abordagem sobre as orações subordinadas adverbiais desenvolvidas e reduzidas, com a meta de compreender e diferenciar esse tipo de subordinada partindo de seu significado. Esse objeto de ensino já havia sido proposto noutro momento (no 3º bimestre) e, no 4º bimestre, veio a ser retomado, no entanto, mais uma vez, de uma maneira descontextualizada das abordagens anteriores e posteriores. Não está se afirmando, com isso, que o estudo gramatical no ensino de língua portuguesa é desnecessário, uma vez que a sua pertinência é notável para a formação do sujeito, mas aponta-se, mais uma vez, para o caráter desconectado dos objetos.

Após uma visível preocupação em tratar do estudo sintático, o plano segue para uma abordagem morfossintática, dentro de uma perspectiva de “estudo de mecanismos linguísticos que envolvem as relações entre a morfologia e a sintaxe” (DIVINO e PIRES, 2016, p. 65), com ênfase na colocação pronominal, com a meta de que os alunos consigam classificar corretamente o uso dos pronomes, observando o lugar em que o pronome se encontra em relação ao verbo. Esse tipo de abordagem em sala de aula é salutar, pois já se vem considerando o conhecimento gramatical do aluno em outros anos de estudo. No entanto, é necessário fazer uma retomada/revisão das características dos pronomes e o seu devido espaço na construção de enunciados¹³ concretos em situações discursivas concretas.

Em seguida, volta-se ao estudo sintático, dessa vez, com as concordâncias nominal e verbal. Segundo Perini (1998, p. 180), a concordância é “uma espécie de exigência de harmonização de flexões entre os diversos constituintes de uma construção”. Pensando assim, há uma harmonização no plano quando se aborda o estudo da colocação pronominal antes de tratar da concordância, uma vez que o pronome é um constituinte do fenômeno da concordância

¹³ Neste caso, poderiam ser utilizadas as orações subordinadas, como já se vinha abordando nos bimestres anteriores.

e, por consequência, das regências nominal e verbal, que depende do verbo e seus complementos (CANSIAN e PORRUA, 2011). Tem-se, mais uma vez, a ausência da contextualização desses objetos de ensino com as atividades de linguagem dos alunos, pois o plano apresenta apenas a necessidade de se abordar isoladamente.

O objeto de ensino seguinte remete às funções do QUE e SE, com o objetivo de os alunos conseguirem empregar a adequação gramatical do QUE e o SE. Percebemos, *a priori*, a relevância de se destacarem as funções dessas duas partículas que, muitas vezes, confundem os alunos, principalmente na produção textual. O que merece uma revisão de bases é a meta a ser alcançada que se situa num ponto de vista normativo e difícil de ser alcançado, por se tornar um defensor da hegemonia entre a variedade padrão e a não-padrão. Observe-se, ainda aqui, que o objetivo é o conhecimento de itens destacados, veiculados de forma desvinculada da produção discursiva, objetivando-se a adequação gramatical no emprego do Que e do SE.

O 4º bimestre e, com isso, o ano letivo, se encerra com uma revisão de ortografia, especialmente no que diz respeito às considerações acerca do acordo ortográfico¹⁴ e o sinal indicativo da crase. Dentre as alterações oriundas do novo acordo ortográfico, o uso indicativo da crase tem papel fundamental para a prática da escrita dos sujeitos em gêneros que utilizam a norma padrão. Deve-se considerar, entretanto, que o fenômeno da crase é complexo e não envolve apenas uma questão de ortografia, considerada do ponto de vista dito tradicional do estudo da gramática. De um ponto de vista dialógico, a crase faz apelo ao todo do enunciado e não apenas a unidades localizadas na frase numa perspectiva de ligações sintáticas em constituintes imediatos.

Considerações finais

Com este estudo, ficou clara a necessidade de a escola de educação básica rever conceitos, tanto sobre teoria linguística, literária, como de ensino de língua portuguesa de modo geral. Destacamos a necessidade de que haja uma preocupação maior em compreender a linguagem como uma construção social. Na perspectiva em que a análise se inseriu, a principal constatação é a de que a escola não deve exigir dos professores o seguimento rígido de um

¹⁴ O novo acordo ortográfico veio, por intermédio de um acordo assinado pelos países de língua portuguesa, “unificar a ortografia da língua portuguesa que, atualmente, é o único idioma do ocidente que tem duas grafias oficiais — a do Brasil e a de Portugal. Com o acordo, as diferenças ortográficas existentes entre o português do Brasil e o de Portugal teriam sido resolvidas em 98%. A unificação da ortografia acarretou alterações na forma de escrita em 1,6% do vocabulário usado em Portugal e de 0,5%, no Brasil” (<http://portal.mec.gov.br/>).

plano de ensino, considerando que a opção por uma ou outra abordagem em sala de aula precisa partir da observação do próprio professor diante de situações específicas com as quais ele tem contato cotidianamente, desde que, para isso, conte-se com uma formação de professores reflexivos e ativos. No entanto, sabemos que uma alteração na tradição reproduzida por diferentes instituições de ensino é dificultosa, complexa, mas não impossível.

Assim, mesmo não corroborando com a necessidade da elaboração de um documento que “rege” as práticas de ensino, o que se pode sugerir para novos planos que possam ser desenvolvidos nas escolas brasileiras é uma mudança conceitual em relação à concepção de ensino e aprendizagem, que precisaria ser mais direcionada às interações que favorecem a aprendizagem conjunta. No que concerne às nomenclaturas das categorias que compõem o plano, o termo conteúdo pode ser substituído por objeto de ensino (já que a proposta seria articulá-los); estratégia por sugestões de avaliação (dando o espaço de o professor recorrer a outras práticas avaliativas); e meta por objetivos (os quais possam ser flexíveis a partir do conhecimento do professor sobre a turma).

Além disso, seria relevante uma revisão sobre as ligações entre os objetos de ensino, uma vez que existe, numa perspectiva discursiva e dialógica, a possibilidade de articular muitos deles. Nas estratégias/sugestões, podem-se sugerir avaliações específicas para cada bimestre ou objeto de ensino, pois cada um tem particularidades que podem dialogar com diferentes práticas avaliativas. Por fim, esperamos que este estudo possa inquietar outros professores-pesquisadores para que problematizem planos de ensino e outros materiais disponibilizados pelas instituições de ensino, frisando os seus papéis ativos na construção processual de conhecimentos com/de seus alunos.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: A. Colin, 2008.

BAKHTIN, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes..

BOURDIEU, Pierre. (1994). *Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France*. São Paulo, Ática.

CANSIAN, G. L.; PORRUA, R. P. D. (2011). *Português*. Curitiba, PR: IFPR.

DIVINO, R. G. F; PIRES, J. A. O. (2016). Noções de morfossintaxe nos processos de formação de palavras. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 64-80.

FIORIN, J. L. (2014). *Figuras de Retórica*. São Paulo: Contexto.

FREIRE, P, SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. (2011). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, L. A. (2005). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2003). *Da fala para a escrita: atividades de Retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

MARTINS, E. F. (2015). *O estudo dos neologismos semânticos no ensino de português: abordagem a partir de textos publicitários*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

MOITA LOPES, L. P. (2009). Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto.

POSSENTI, S. (1998). *Os Humores da Língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (1996). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SANTOS, L. F. (2007). *Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas.

SILVA, I. M. M. (2006). Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: *Anais do Evento PG Letras 30 Anos*, v. I, p. 514-527.

SOARES, M. (2001). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

TAMURA, S. T. (2016). Entre Significantes e Significados: Figuras de Linguagem e Retórica, Literatura e Ensino. *Diálogo das Letras*, v. 5, p. 305-309-jul./dez.

VOLOCHINOV, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

ZOZZOLI, R. M. D. (2014). Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50.

_____. (1999). O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trab. Ling. Apl*, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun.

_____. (1997). A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: *XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE*, p. 1-20.

LINGUISTIC-DISCURSIVE ANALYSIS OF A TEACHING PLAN FOR WORK WITH THE PORTUGUESE LANGUAGE IN FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT

This study proposes a linguistic-discursive analysis of an annual Portuguese language teaching plan for the 9th grade of elementary school in a public school in Alagoas. Resuming studies that believe in the importance of teaching practices that lead students to reflect on language in a dialogical perspective, the considerations highlight the positive and negative points of the plan, not aiming to belittle the practices that have been developed based on it, but suggesting that teachers rethink the implications of language in social life and how such contributions can be made possible in terms of teaching and learning.

Keywords: Reflection; Teaching; Dialogic Perspective

Envio: dezembro/2019
Aceito para publicação: abril/2020