

O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras

Lívia Suassuna^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4258>

Resumo

Este artigo é resultado de um estudo exploratório e objetiva discutir o modo como estagiários do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entendem as novas orientações para o ensino de gramática/análise linguística e buscam colocá-las em prática durante o estágio curricular de regência de turma. Os dados analisados foram extraídos de um relatório de estágio apresentado por duas graduandas ao final da aplicação de um projeto didático temático numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pernambuco. Para compor o referencial teórico, utilizamos estudos de autores como Geraldi (1997), Dickel (2012), Ferraz e Oliven (2011), Smiderle et al. (2017), Emilio (2008), Aparício (2008), entre outros. Os resultados indicaram a presença de elementos inovadores na prática das estagiárias, tais como a vinculação do estudo gramatical a situações interativas autênticas e o emprego da indução como estratégia didática para favorecer a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Palavras-chave: prática pedagógica; análise linguística; formação de professores.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <liviasuassuna60@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>>.

^{II} Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

The teaching of linguistic analysis by the interns of a teacher-training program in Portuguese Language

This article results from an exploratory study and aims to discuss the way in which trainee teachers from a teacher-training program in Portuguese Language at the Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) understand the new guidelines for the teaching of grammar/linguistic analysis and strive to put them into action throughout their curricular internship. Data analyzed was gathered out of an internship report presented by two students when concluding the application of a thematic didactic project. Theoretical basis counts with studies from authors such as Geraldi (1997), Dickel (2012), Ferraz and Olivan (2011), Smiderle, Zavodini-Carlotto e Sella (2017), Emilio (2008), Aparício (2008), among others. Results revealed innovative elements in interns' practice, such as the connection of the grammatical study to authentic interactive situations, as well as the use of induction as a didactic strategy to favor a reflection on language use.

Keywords: pedagogical practice; linguistic analysis; teacher-training.

Resumen

La enseñanza del análisis lingüístico por parte de pasantes de la licenciatura en Portugués

Este artículo es el resultado de un estudio exploratorio y tiene como objetivo discutir cómo los pasantes del curso de Licenciatura en Portugués en la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entienden las nuevas orientaciones para enseñar gramática/análisis lingüístico y buscan ponerlas en práctica durante la pasantía curricular de regencia de grupo. Los datos analizados se extrajeron de un informe de pasantía presentado por dos graduandas al final de la aplicación de un proyecto didáctico temático en una clase de la educación secundaria en una escuela pública en Pernambuco. Para componer el marco teórico, se utilizaron estudios de autores como Geraldi (1997), Dickel (2012), Ferraz y Olivan (2011), Smiderle, Zavodini-Carlotto y Sella (2017), Emilio (2008), Aparício (2008), entre otros. Los resultados indicaron la presencia de elementos innovadores en la práctica de las pasantes, como la vinculación del estudio gramatical a situaciones interactivas auténticas y el empleo de la inducción como una estrategia didáctica para fomentar la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua.

Palabras clave: práctica pedagógica; análisis lingüístico; formación de profesores.

Introdução

Desde os anos 1980, o ensino de português vem sendo debatido e um ponto importante desse debate é o lugar que nele deve ocupar a gramática, na medida em que os estudos enunciativos da linguagem evidenciaram a necessidade de considerar o papel dos elementos não propriamente linguísticos e estruturais na construção dos sentidos. Além disso, reconheceu-se a variabilidade como uma forte marca da língua, por ser esta uma prática sociocultural e histórica; por isso, não existem, *a priori*, formas linguísticas modelares.

Encarando a linguagem como forma de interação, Geraldi (1984) propôs que o ensino de português, antes centrado na gramática normativa tradicional, fosse encaminhado com base em três práticas articuladas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Com esse último termo, o autor designou um trabalho mais amplo de reflexão sobre o texto e suas operações de construção, o qual incluiria o reconhecimento e a manipulação de estruturas, ao lado de aspectos textuais e discursivos.

A proposta de Geraldi punha em questão um pilar tradicional do ensino, que era a gramática normativa. Esta tinha lugar privilegiado na aula de português e objetivava o domínio de uma suposta forma correta de falar e escrever. Com o advento das teorias enunciativas, colocou-se o problema de redefinir não só o objeto e o objetivo do ensino de português, mas também o modo de conduzi-lo didaticamente.

Diversos estudos encaminhados a partir de então vieram mostrar que, talvez por conta do peso da tradição, o ensino de análise linguística, em substituição aos conceitos, estruturas e normas da variedade culta da língua, constitui-se ainda hoje como um desafio para os professores.

Exemplo disso é uma pesquisa desenvolvida por Aparício (2008), que objetivou investigar como a inovação metodológica é produzida em aulas de gramática ministradas no ensino fundamental por professores que estão buscando transformar sua prática. Tendo analisado, além de aulas, a proposta curricular da rede pública pesquisada e o livro didático, a autora verificou que os professores empenhados em inovar seu trabalho com a gramática apresentam dois traços comuns: (a) desenvolvem a análise linguística a partir de categorias da gramática tradicional, sem incorporar elementos da linguística textual ou da gramática funcional; (b) no estudo das categorias da gramática tradicional, enfatizam as dimensões morfosintática e semântica da língua.

Outro estudo a ressaltar aqui é o de Bastos (2009), no qual a autora pretendeu investigar como era realizado o ensino de análise linguística por professores de ensino médio, buscando identificar os conteúdos e objetivos trabalhados, os procedimentos metodológicos e os recursos adotados, bem como a articulação da análise linguística com os outros eixos de ensino da língua portuguesa (leitura, oralidade e produção de texto). A pesquisa foi feita com três professores da rede pública de ensino e permitiu concluir que diferentes perspectivas teórico-metodológicas convivem no trabalho de reflexão sobre a língua e cada professor se apresentou de modo bem

particular em relação às estratégias metodológicas próprias da análise linguística. Percebeu-se, ainda, a necessidade de uma compreensão mais acurada, por parte de um dos professores observados, do que seja análise linguística, sobretudo em relação aos conteúdos, aos objetivos de ensino e às competências de linguagem objetivadas. Nesse sentido, as dificuldades existentes no processo de apropriação de uma proposta teórico-metodológica que venha se contrapor ao modo tradicional de ensinar gramática repercutiram na adequação da atividade pedagógica realizada para tratar diferentes fenômenos linguísticos e gramaticais. Por outro lado, constatou-se um esforço por parte desses docentes no sentido de não realizar um ensino descontextualizado e puramente normativo. Esses resultados confirmaram a indispensabilidade de maiores investimentos tanto em pesquisas sobre o que se tem tratado por análise linguística, quanto em cursos de formação docente.

É nesse contexto que se enquadra este artigo, no qual pretendemos discutir o modo como os estagiários do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE entendem as novas orientações para o ensino de gramática/análise linguística e buscam colocá-las em prática durante o estágio curricular de regência de turma. Nossa reflexão foi orientada no sentido de ver se o professor em formação privilegia a metalinguagem e a normatização, tomando como objeto de ensino de unidades e estruturas isoladas, ou se parte de situações interativas e privilegia a reflexão sobre o funcionamento da língua em articulação com práticas de leitura e escrita.

Bases teóricas

Dickel (2012) considera que a língua é um objeto que se pode manipular e sobre o qual é fundamental ter conhecimentos explícitos. Proporcionar aos alunos da educação básica oportunidades para que possam desenvolver essas capacidades contribui para que eles ultrapassem os limites do seu mundo cultural mais próximo e tenham ampliadas as possibilidades de *uso da* e de *intervenção pela* linguagem nos mais diversos contextos socioculturais.

Tencionando verificar em que medida o ensino de gramática pode contribuir para a aprendizagem e o domínio da língua, a autora realizou um estudo bibliográfico, mapeando diferentes estudos sobre o tema e também documentos curriculares. A investigação permitiu identificar duas posições convergentes: (1) o ensino tradicional de gramática não tem contribuído para melhorar as condições de uso da língua pelos alunos; (2) cabe à escola ensinar sistematicamente a gramática. Por outro lado, não parece haver a mesma convergência quando se trata de definir os objetivos e os desdobramentos dessas posições, restando questões a discutir:

Se a língua é um legítimo objeto de ensino, que lugar tem no processo ensino-aprendizagem o estudo e a reflexão sobre a gramática da língua?
Se o ensino da gramática não assegura aquisições que se transponham para o uso adequado e eficiente da língua, seja oral ou escrita, o que justificaria a sua presença no currículo? Que áreas de conhecimento

contribuem para a explicitação dessa problemática e para a formulação de suas respostas? Como as produções científico-acadêmicas mais recentes enfrentam as questões relacionadas a que gramática ensinar, com que objetivo e de que forma? (Dickel, 2012, p. 12).

A busca de Dickel privilegiou estudos que tratassem especificamente da inserção da gramática na escola. Após a análise dos dados, a autora reafirmou que cabe à escola promover condições para que os aprendizes progressivamente assumam o controle do uso dos conhecimentos linguísticos, de modo a ampliar suas formas de atuação social por meio da língua. Nessa perspectiva, haveria um duplo movimento a ser feito:

um deles vai no sentido de ampliar as situações de uso da linguagem de modo que se explicitem para o sujeito e se desenvolvam nele estruturas linguísticas complexas, passíveis de serem utilizadas em situações comunicativas concretas não somente dentro da escola, mas também fora dela; o outro orienta-se no sentido de aprofundar e expandir a capacidade fundamentalmente humana de poder voltar-se sobre a linguagem, inquirindo-a, reconhecendo-a, pensando sobre ela, capacidade esta que a criança carrega para dentro da escola e que nela é necessário aprimorar e expandir. (Dickel, 2012, p. 19).

A autora concluiu que é importante que se continue a investigar sobre concepções e práticas de ensino de gramática, assim como sobre os efeitos que esse ensino produz na formação e atuação dos sujeitos.

No quadro mais amplo do debate sobre o ensino de gramática, estabeleceu-se uma polêmica em torno de sua pertinência. Respondendo à questão, Emilio (2008) sustenta que a gramática deve, sim, ser ensinada, mas desde que vinculada aos processos de constituição dos enunciados e dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada. Levando em conta a heterogeneidade da língua e a complexidade de certos fenômenos linguísticos, a autora afirma:

[...] enquanto o funcionamento de algumas classes de itens pode se resolver satisfatoriamente no nível da oração, o de outras classes de itens vai além dos limites da estruturação sintática, como é o caso da referenciação, uma instrução de busca que só se resolve considerando-se papéis textuais ou situacionais. A disciplina de gramática, na escola, não pode se reduzir a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua. (Emilio, 2008, p. 31-32).

Isso porque se entende a gramática como um sistema de princípios que organiza enunciados. Em última instância, segundo Emilio, o processo global de planejamento do texto é uma questão de gramática. No entanto, mesmo que seja consensual que o tratamento da gramática deva estar assentado no texto, a gramática concretamente ensinada não tem funcionado a favor do domínio de múltiplas situações de uso da língua.

Concluindo seu estudo, Emilio assevera que estudar gramática é pôr sob exame o exercício da linguagem/da língua. Para tanto, é fundamental que se propicie uma reflexão sobre a funcionalidade das escolhas que o falante faz e sobre os efeitos de sentido que cada escolha desencadeia.

Daí a relevância dessa prática na escola, dado que a gramática tem papel importante no sucesso das interações.

Smiderle, Zavodini-Carlotto e Sella (2017), por sua vez, mostram alguns problemas típicos do ensino tradicional de gramática, entre eles: o emprego de conceitos constantes dos manuais como ferramenta de descrição da língua em sua variedade culta; a ausência do texto como objeto de ensino e ponto de partida para as reflexões a serem feitas em sala de aula; a definição da metalinguagem como o próprio conteúdo de ensino da língua, reforçada por atividades mecânicas de reconhecimento e manipulação de estruturas fora de contexto.

Na tentativa de renovação de suas práticas, alguns professores acabam fazendo, por vezes, uma mescla entre essa perspectiva de trabalho e postulados teóricos a princípio inconciliáveis com ela. Dessa forma, ainda que se trabalhe com o texto, parte-se de noções gramaticais acabadas que serão apenas demonstradas e exemplificadas para, posteriormente, serem fixadas por meio de exercícios.

Feita essa leitura crítica do ensino tradicional de gramática, as autoras passam a defender que o objeto privilegiado do ensino é o texto e a partir dele é que se podem trabalhar questões gramaticais, numa abordagem que “possibilite a percepção prático-intuitiva do aluno com relação às ocorrências gramaticais” (Smiderle; Zavotini-Carlotto; Sella, 2017, p. 226). Também se posicionam em favor da presença dos manuais de gramática em sala de aula, desde que estes funcionem como fontes de pesquisa no contexto das reflexões sobre a linguagem que sejam motivadas pelo seu uso.

O estudo ora discutido ainda contribui para a redefinição do termo gramática, entendido pelas autoras como o trabalho com os recursos da língua disponíveis para a construção dos sentidos. Eis por que o texto é o legítimo objeto de estudo da língua: produzido em situações concretas de interação, permite “observar a gramática em funcionamento e faz transparecer que a gramática é a própria língua em uso” (Smiderle; Zavotini-Carlotto; Sella, 2017, p. 228). O conceito de gramática abarca, então, tudo que está implicado na construção textual e não apenas as unidades fonêmicas, mórficas e sintáticas.

A ideia da ampliação do conceito de gramática para dar conta do texto também é sustentada por Assis e Decat (2009). Para essas autoras, saber/aprender gramática é uma atividade reflexiva que deve incidir não apenas sobre os recursos linguísticos disponíveis ao falante e por ele mobilizados na construção do texto, mas também, sobre como a escolha desses recursos reflete as condições de produção do discurso. Assis e Decat (2009) lembram, inclusive, que essas condições de produção incluem as restrições impostas pelo gênero textual em jogo.

Nesse sentido, o ensino de gramática deveria favorecer a observação de regularidades, semelhanças e diferenças entre as formas da língua e seu uso, a par de um trabalho de formulação de hipóteses sobre as condições de ocorrência dessas formas e desses usos. Necessário se faz, então, no trabalho com o texto em sala de aula, contemplar as suas várias dimensões:

a linguística (relativa aos recursos linguísticos em uso); a textual (referente à configuração do texto, no que toca ao gênero e aos tipos textuais); a sociopragmática e discursiva (respeitante aos interlocutores, seus papéis sociais, motivações e outros fatores que definem o contexto de produção, circulação e recepção do texto); a referencial (relativa aos conhecimentos e conceitos envolvidos no processamento do texto). (Assis; Decat, 2009, p. 21).

Embora reconhecendo a existência dessas dimensões e admitindo que elas estão correlacionadas, Assis e Decat recomendam que a análise linguística leve em consideração primeiramente a dimensão textual-interativa e que as categorias de análise de nível inferior estejam subordinadas a ela, na medida em que o texto e seus elementos constituintes são efeito das práticas sociais de uso da língua. Dizem as autoras que privilegiar a dimensão textual-interativa pode proporcionar ao aluno um melhor entendimento do comportamento das formas no nível discursivo. Nesse aspecto, resgata-se o papel da materialidade linguística no processo de ensino-aprendizagem do português: não se trata mais de reconhecer, nomear e manipular formas da língua em atividades mecânicas, mas de perceber seu papel na orientação do sentido do texto.

É razoável admitir que realizar na sala de aula as mudanças aventadas pelo novo paradigma de ensino de português não é tarefa simples. Tendo isso em mente, Ruiz e Dias (2016) mostraram a viabilidade de fazer convergir as noções de gramática, estilo e gênero textual/discursivo. As autoras consideram que as tentativas de transformação da prática docente são feitas de modo entrelaçado com movimentos de resistência, chegando-se, às vezes, a situações de impasse, quando os professores, ao mesmo tempo, pretendem aderir às novas propostas e não abandonam antigas concepções. Nessas circunstâncias, texto e gramática se juntam de forma "esdrúxula, em atividades nas quais, ao invés de ser o verdadeiro objeto de estudo, o texto era (ainda é?) apenas pretexto para garantir a sequência de tópicos do antigo programa de gramática" (Ruiz; Dias, 2016, p. 249). Essa tendência vem se verificando até mesmo no tratamento didático dos gêneros textuais, que passaram a ser vistos como conjunto de partes e modelos fixos de estruturação de textos.

Ruiz e Dias, diante disso, retomam os níveis de análise dos gêneros do discurso indicados por Bakhtin (2003) – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – para mostrar a pertinência de o professor explorar, junto com os alunos, as muitas possibilidades de construção do dizer de que o falante dispõe em suas práticas de linguagem, com vistas a fazer com que seu discurso atinja os fins por ele pretendidos junto aos seus interlocutores nos diversos contextos de interação.

O último estudo que trazemos aqui é o de Ferraz e Oliven (2011), que tematizaram a formação necessária nos dias de hoje ao professor de português, considerando que uma das ações esperadas dele é que saiba fazer da aula de gramática um espaço de práticas reflexivas sobre a língua num viés semântico-pragmático-discursivo. As autoras defendem que uma prática de análise linguística consistente requer conhecimento gramatical

da parte do professor. Assim, para realizar de maneira bem-sucedida o ensino de análise linguística, torna-se primordial que o docente

tenha domínio da língua padrão; conheça a estrutura gramatical da língua; domine os recursos linguísticos e suas funções na construção do sentido nos textos e, além disso, saiba selecionar que conteúdo desenvolver com cada nível escolar, com qual finalidade e a partir de que metodologia. (Ferraz; Olivan, 2011, p. 2242).

Fundados nos preceitos teóricos acima, passaremos ao próximo item, no qual comentamos a prática docente de duas licenciandas, focalizando especialmente aspectos relativos ao ensino de análise linguística.

Discussão dos dados

Os dados aqui mostrados e discutidos foram oriundos do relatório de estágio curricular de regência de turma produzido por duas alunas do curso de licenciatura em Letras da UFPE. O estágio se realizou numa escola estadual de Pernambuco, numa turma de 9º ano do ensino fundamental.

No período que antecedeu a regência propriamente dita, as estagiárias construíram um projeto didático temático, levando em consideração as características socioculturais, cognitivas e comportamentais dos alunos, além de seus interesses e necessidades de aprendizagem em termos da língua portuguesa. O projeto foi montado, ainda, com base na proposta curricular da rede de ensino vigente à época do estágio, nas sugestões da professora supervisora e nas orientações por nós fornecidas no âmbito da instituição formadora.

Ao longo da preparação para a regência, as licenciandas perceberam entre os alunos da escola atitudes e discursos homofóbicos. Como estavam orientadas a conceber e pôr em prática um projeto didático temático, acharam, então, que o tema da homofobia seria relevante, pois permitiria problematizar preconceitos e estereótipos, buscando ampliar as formas de percepção do mundo por parte dos alunos. Assim, nasceu o projeto “Construindo um olhar crítico sobre a homofobia através dos gêneros tirinha e conto”, por meio do qual as estagiárias trabalharam conteúdos, metas de aprendizagem e procedimentos metodológicos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Em virtude dos objetivos deste estudo, vamos nos deter no modo como se desenvolveu o trabalho com esta última.

A escolha do relatório de estágio acima identificado para nossa análise se deveu ao fato de que nele as estagiárias descrevem de modo suficientemente detalhado os procedimentos adotados para o ensino de análise linguística, permitindo-nos vislumbrar movimentos representativos de busca pela inovação, como se verá logo a seguir.

Para seleção e apreciação dos dados recolhidos foram utilizados seis critérios, construídos a partir do nosso referencial teórico. Assim, procuramos verificar se as professoras em formação: (1) propunham a

reflexão sobre a língua dentro de situações interativas significativas; (2) articulavam a análise linguística com a leitura e a produção textual; (3) valorizavam os conhecimentos prévios dos aprendizes; (4) discutiam os efeitos de sentido decorrentes das escolhas e dos usos linguísticos nas construções sob análise; (5) contemplavam a diversidade linguística e concorriam para a ampliação dos conhecimentos dos alunos e de suas capacidades languageiras; (6) privilegiavam a indução como estratégia de observação e análise do funcionamento da língua, contribuindo para a explicitação de conhecimentos pelos alunos e para o uso desses conhecimentos em novas situações.

Passemos, então, à análise dos dados, mostrando antes, de forma breve, o trabalho de leitura que antecedeu o de análise linguística.

Leitura de tirinhas

Após o contato inicial para apresentar o projeto didático, as estagiárias deram início ao trabalho usando o gênero textual tirinha.¹ O primeiro eixo de ensino a ser trabalhado foi o de leitura e para isso cada aluno recebeu uma cópia de uma ficha didática que trazia três tirinhas com histórias que abordavam a forma como algumas figuras sociais tratam os homossexuais. Das três histórias, duas se relacionavam de maneira ainda mais estreita por colocarem o machista como o par antagonístico do homossexual.

Os alunos não apresentaram dificuldades para encontrar o tema central das tiras, até porque já estavam cientes de que os textos do projeto teriam uma temática que os uniria. Também se chegou à conclusão de que as duas últimas tiras ainda eram mais parecidas entre si do que com a primeira. Após essa abordagem inicial, foi proposto um estudo dos elementos não verbais que complementam o gênero. Os alunos foram convidados a refletir sobre o porquê de os autores usarem diferentes tipos de balões e diferentes tamanhos e fontes de letra e sobre como isso concorre para a construção de sentido do texto. Por meio de perguntas norteadoras feitas pela estagiária, percebeu-se que a tirinha só atinge o seu grau de compreensão pleno quando o leitor consegue interpretar e relacionar de maneira coerente o verbal com o não verbal.

Embora não soubessem nomear certas palavras com o termo onomatopeia, partiu dos próprios alunos chamar a atenção para o seu aparecimento na segunda e na terceira tirinhas. Eles destacaram ainda que aquela não era uma fala que pertencia a um personagem, mas um recurso para demonstrar que um barulho diferente aconteceu, e foram facilmente capazes de citar outros exemplos.

Quando questionados sobre se os textos tinham caráter irônico, os alunos responderam afirmativamente, mas não souberam explicar no que consistia essa ironia. A estagiária percebeu que alguns haviam feito leituras literais das tirinhas e foi buscando outros exemplos de ironia usados no

¹ Apesar de o projeto didático ter sido concebido e executado pelas duas estagiárias, cada uma ficou responsável pela condução do trabalho com um gênero textual distinto durante a regência da turma. Assim, neste relato, vamos nos referir sempre à prática desenvolvida em torno da tirinha.

cotidiano para que ficasse mais fácil a percepção desse recurso. Dessa forma, os próprios alunos foram criando exemplos para demonstrar o entendimento e concluíram que os autores das tiras não concordavam, de fato, com as atitudes dos personagens por eles criados.

Após a discussão coletiva de cada tira, a estagiária questionou de onde aqueles textos, provavelmente, tinham sido retirados. As respostas foram várias: livros, revistas, jornais, agendas, todas registradas no quadro para posterior reflexão. Os alunos alegaram que já tinham visto histórias em quadrinhos nesses suportes e tiveram dificuldade de entender que, quando uma tirinha aparece num livro didático, ela está sendo retirada de seu suporte original com fins instrutivos, tornando secundário o objetivo principal de seu autor ao criá-la: propiciar aos leitores reflexão e/ou entretenimento. Dessa forma, foi adiantada a etapa que seria a última da aula: a reflexão sobre os motivos de o gênero ser publicado, especialmente, em determinados veículos. Quando os alunos compreenderam a ideia, a estagiária foi apagando do quadro os suportes que não deveriam ser os que, originalmente, publicam tirinhas, até se ficar apenas com as opções jornal e *internet*. Em seguida, foram mostradas impressões de páginas da *web* dedicadas à publicação de tirinhas e também cadernos de jornais para que os alunos pudessem visualizar e reconhecer os suportes típicos do gênero.

Finalizado o trabalho com a primeira ficha, a leitura continuou sendo explorada numa segunda ficha, constituída por cinco tirinhas de uma mesma personagem, Muriel, concebida pelo cartunista Laerte. Após a leitura individual da ficha, a estagiária voltou a conversar sobre a temática principal do projeto, a importância do não verbal para a construção de sentido, o uso de letras e balões diferentes com intuítos determinados etc.

Alguns alunos permaneceram tendo dificuldade de perceber o uso da ironia nos textos. A estagiária apresentou, então, a história da personagem, que é transgênero. Muriel nasceu Hugo mas desde criança percebeu que estava no corpo errado e sempre se comportou como mulher. Também foram mostradas para os alunos fotos de Laerte, autor das tiras e criador da personagem, que se veste como mulher e é cofundador de uma instituição voltada a pessoas com essa nuance de gênero.

Tendo tomado conhecimento dessas informações, os alunos passaram a compreender melhor o comportamento da personagem e o sentido das tirinhas, bem como as críticas embutidas nos textos. Em seguida, foi distribuída para a sala uma terceira ficha didática, contendo questões de interpretação textual.

Análise linguística de tirinhas

Iniciou-se, na aula seguinte, o trabalho com a análise linguística. Foram utilizadas duas tirinhas (Figuras 1 e 2) e sobre elas os alunos responderam a algumas questões em que se exploravam o uso de certas estruturas linguísticas e seus efeitos de sentido.



Figura 1 – Tirinha 1 utilizada pela estagiária

Fonte: Lima e Brandão (2013).



Figura 2 – Tirinha 2 utilizada pela estagiária

Fonte: Lima e Brandão (2013).

Após comentários sobre as possíveis intenções do autor ao produzir o texto, sua temática principal e seus recursos gráficos, foi solicitado que os alunos buscassem semelhanças na estrutura do texto verbal da primeira tirinha. Diferentemente do que havia sido imaginado, os alunos não tiveram facilidade de perceber que a estrutura das frases dos três primeiros quadrinhos era bastante semelhante. Apenas após alguns minutos, novas leituras e questionamentos feitos pela estagiária, uma das alunas afirmou que o jeito como o autor estruturou as orações dos dois primeiros quadrinhos era praticamente igual e mantinha ainda forte semelhança com as do terceiro quadrinho.

Foi encaminhado, então, um debate e os alunos chegaram à conclusão de que aquela forma de estruturação era intencional e que o autor queria explicar, de maneira enfática e simples, o que era homofobia. Foi ressaltado por um dos estudantes que o título também tinha relação estreita com o todo textual: os quadrinhos diziam o que era homofobia e o título enfatizava que homofobia é crime. Aproveitando-se a intervenção feita pelo estudante, foi questionado o porquê de o verbo ser (é) vir destacado no título, e não houve dificuldade por parte da turma de perceber que o autor quis destacar e deixar claro que, apesar de muitas pessoas na sociedade dizerem que não, a homofobia é, de fato, um crime.

Apesar de toda a reflexão coerente e da percepção das intenções do autor, quando foi solicitado aos alunos que apontassem o adjunto adverbial e a relação temporal que ele estabelecia nos trechos comentados (“quando o sujeito entra em pânico ao ver um pênis”, “quando se demite alguém por ser homossexual” e “quando se espancam e assassinam homossexuais”), eles novamente tiveram dificuldade, o que, em parte, já era previsto e seria contemplado pelo procedimento metodológico proposto para a aula.

Desse modo, após a própria estagiária apontar o adjunto adverbial, ela pediu para que os estudantes explicassem qual era a função dos termos nas orações e eles disseram que eles delimitavam o tempo e, daquela forma, mostravam que “atos homofóbicos acontecem o tempo todo no nosso cotidiano”. Assim, foi criada uma conceituação de adjunto adverbial, como sendo uma palavra ou expressão que completa o entendimento da ação expressa pelo verbo.

Em seguida, a segunda tirinha foi relida. Os alunos apresentaram dificuldade para perceber quem o homem do último quadrinho representava e o porquê de ele segurar uma tocha na mão. Quando foram questionados, entretanto, acerca do motivo de a última pergunta ser direcionada ao machista, perceberam que o texto não verbal completava justamente essa ideia; nesse ponto, os alunos começaram a refletir sobre as associações entre machismo e homofobia, resgatando algumas colocações feitas na primeira aula.

Quando questionados sobre a função que exerciam os termos “na TV”, “nas ruas” e “nas famílias”, talvez pela proximidade da reflexão anterior, perceberam que também eram adjuntos adverbiais e que eles cumpriam a função de localizar onde as ações eram feitas e mostrar que, na verdade, a homofobia, além de acontecer a todo momento, está em todo lugar.

Nesse momento, como já estava compreendido o funcionamento dos adjuntos adverbiais, foi apresentada a sua categorização, conforme a gramática tradicional, como termo acessório e os alunos foram questionados sobre se eles realmente viam os adjuntos adverbiais como prescindíveis. Um dos alunos destacou que para o autor aqueles termos e expressões eram tão importantes, que tinham sido postos em primeiro lugar, demonstrando não apenas uma visão crítica da ideia de termo acessório, como também capacidade de perceber possíveis motivações de um autor ao trazer determinado trecho para a frente da oração, topicalizando-o. Para demonstrar a pertinência do que havia sido colocado pelo aluno, a estagiária reescreveu no quadro as frases com os adjuntos posicionados no final das orações (que seria o seu local típico na sentença canônica) e, dessa forma, deixou claro para a turma que, de fato, trazê-los para frente produzia modificações semânticas.

Em seguida, para trabalhar a foricidade de alguns termos, a estagiária pediu para que os alunos observassem o uso do *isso* nos dois textos sob análise e tentassem identificar a que o pronome se referia, lembrando que a função dessa classe gramatical é retomar algum outro termo. Na primeira tirinha (“Homofobia é crime.”), os alunos não apresentaram dificuldade de fazer a relação, pois o trecho a ser retomado estava no próprio texto da tirinha, mas, no caso do segundo texto, o *isso* não fazia a retomada de um trecho específico já escrito, mas de uma ideia. Mostrou-se dessa forma que, enquanto no primeiro texto o *isso* cumpria a função de retomar algo já explicitado, no segundo ele servia para recuperar uma informação que sequer estava presente (nem antes nem depois de o pronome ser mencionado).

Em seguida, para avaliar se os objetivos da aula haviam sido alcançados, a estagiária solicitou que os alunos respondessem às questões de uma ficha de atividades, a ser respondida parte na escola, parte em casa. Destacamos dessa ficha uma sequência de perguntas que conduziam os alunos a ler, produzir e analisar enunciados, mobilizando saberes construídos em aulas anteriores acerca dos adjuntos adverbiais.

Elabore mais dois quadrinhos para a tirinha, mantendo a coerência do texto e a estrutura sintática escolhida pelo autor.



Agora, analise os quadrinhos que você produziu e responda:

Há coerência entre o texto verbal e o texto não verbal? Justifique.

Relembre a relação entre os adjuntos adverbiais dos quadrinhos produzidos por Laerte e o tema central da tirinha. Os períodos que você elaborou para cada quadrinho criam essa mesma relação percebida nos quadrinhos de Laerte? Justifique.

Figura 3 – Trecho da ficha de atividades elaborada pela estagiária

Dando continuidade ao eixo da análise linguística, na aula seguinte foi trabalhada mais uma ficha, que trazia uma nova tirinha, reproduzida a seguir.



Figura 4 – Tirinha 3 utilizada pela estagiária

Fonte: Lima e Brandão (2013).

Após a leitura do texto, os alunos foram capazes de identificar que a menina e o homem que travam diálogo têm opiniões divergentes sobre a forma como os gays são vistos e tratados pela sociedade. Não houve problemas para fazer a identificação de quem era contra (o homem) e quem era a favor (a menina) da luta pela igualdade de tratamento entre homo e heterossexuais.

Em seguida, foi questionado o que motivou a menina a fazer uma série de perguntas ao homem. Diante do silêncio da sala, a estagiária questionou o que leva uma pessoa a fazer uma pergunta para outra – “para saber alguma coisa”, “quem pergunta quer uma resposta”, “para obter uma informação”, foram as respostas dos alunos. Mas, quando questionados sobre se a menina realmente esperava uma resposta do homem, a maioria admitiu que não, que aquele tipo de pergunta, especificamente, não era feito por alguém que tivesse com o intuito de receber uma resposta.

Diante disso, foi solicitado que os alunos reformulassem o discurso da menina usando frases afirmativas, em vez de interrogativas. Quando questionados sobre a força argumentativa dos textos (o original, com frases interrogativas, e o modificado, com afirmativas), os alunos perceberam que, ao fazer perguntas daquela forma, a menina deixou o interlocutor atordoado, justamente pelo fato de ele não ter resposta para as suas perguntas (ou até tê-las, mas observar que suas respostas contradiziam seus primeiros argumentos). Dessa forma, foi percebido que nem toda pergunta tem como intenção receber uma resposta e o conhecimento acerca da frase interrogativa e suas funções foi ampliado.

Os alunos também foram levados a explicar o motivo de alguns trechos/palavras dentro da fala da menina virem aspeados. Não houve dúvida quanto ao uso das aspas no último quadrinho, quando a menina repetiu o discurso feito pelo homem no primeiro; mas a estagiária sentiu que os alunos não compreendiam que as demais aspas, embora não reportassem o discurso de alguém presente na tira, reportavam um discurso social. Um dos alunos, coerentemente, chegou a comparar esse recurso com o uso das aspas gestuais que muitas vezes usamos quando estamos falando.

Para finalizar os conteúdos de análise linguística, foi colocado no quadro o título da tirinha "Longe de mim ter preconceito, mas..." e solicitado que os alunos criassem possíveis continuações para aquela frase. Várias sugestões foram dadas: "eu é que não queria ter um filho *gay*"; "não gosto de ver homens de mãos dadas"; "acho que é errado permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo"; "acho nojento dois homens se beijando" etc.

Os alunos perceberam que todas as frases criadas, vistas isoladamente, eram extremamente preconceituosas, embora complementassem o sentido de uma outra frase que dizia justamente o oposto. Dessa forma, perceberam que a conjunção *mas* abria espaço para contradizer justamente o que havia sido dito antes e que o autor deixou o título incompleto de propósito, para incitar os leitores a pensar sobre os seus próprios preconceitos ao tentarem completá-lo.

Apreciação da prática desenvolvida

Para discutir o processo de ensino-aprendizagem de análise linguística descrito acima, retomaremos os critérios anunciados na abertura deste item. Faremos comentários ponto a ponto, buscando demonstrar que os procedimentos metodológicos adotados pela professora em formação, em maior ou menor grau, indiciam: de um lado, a apropriação de fundamentos teóricos e metodológicos que dão sustentação a um ensino de língua portuguesa e de análise linguística de base sociointeracionista e discursiva; de outro lado, um movimento de elaboração didática que visa a possibilitar aos aprendizes se defrontar com variados usos da língua, colocá-los em análise e explicitar conhecimentos linguísticos.

Critério 1 – Reflexão sobre a língua a partir de situações interativas significativas

Pode-se dizer que a estagiária organizou várias situações propícias à reflexão sobre a língua, todas elas a partir de usos situados, seja de leitura, seja de escrita. Ela não só partia de textos (no caso, tirinhas) e a eles retornava, como toda a prática de linguagem desenvolvida se relacionou com uma temática geral, conforme já explicamos. Exemplo disso é o momento em que a estagiária estimula os alunos a observarem e compararem as estruturas verbais de uma tirinha lida e interpretada antes. A esse respeito, Azevedo (2014) afirma que uma prática consistente de ensino de português estaria assentada em três princípios: (1) o estudo de uma língua se faz por meio da própria língua; (2) a teoria, no que tange ao ensinar/aprender uma língua, não é representada pela gramática normativa ou pela metalinguagem, mas pela reflexão referente ao uso dessa língua; trata-se de tomar consciência de diversos modos de realização do sistema linguístico e não de ouvir falar sobre ele e nomear seus constituintes; e (3) não há desenvolvimento de habilidades sem a ação a ele inerente, ou seja, para aprender a usar uma língua, é necessário falar, ouvir/compreender, ler e escrever essa língua (ação/reflexão/ação).

Critério 2 – Articulação entre análise linguística, leitura e produção textual

As atividades de análise linguística estiveram sempre conectadas com as de leitura e produção textual, tal como indica Mendonça (2006a, p. 204), para quem a análise linguística se configura como “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos”. Vê-se, então, que a estagiária começa o trabalho pela leitura, etapa que permitiu o mergulho na temática, além da identificação e análise de diferentes discursos presentes nas várias tiras trazidas. Nesse momento, as questões de interpretação dizem respeito mais aos conteúdos das tirinhas. Quando iniciou o tratamento dos conhecimentos linguísticos, a estagiária buscou focalizar a materialidade das estruturas tomadas como objeto de análise ao lado dos efeitos de sentido decorrentes de seu uso. E o fez retomando textos já lidos e interpretados. Ao final da sequência de atividades de análise linguística, foi passada uma tarefa para os alunos por meio da qual eles deveriam demonstrar a construção de conhecimentos sobre certos recursos gramaticais. Numa dada questão, seria preciso criar frases para uma tirinha, empregando certas estruturas, e, em seguida, analisar e explicar a ocorrência do fenômeno que estava sendo estudado.

Critério 3 – *Valorização dos conhecimentos prévios dos aprendizes*

Geraldi (1996) afirma que todo falante realiza, em suas práticas de linguagem, atividades epilinguísticas (quando, por exemplo, calcula se é apropriado dizer ou silenciar, se os recursos expressivos escolhidos são pertinentes, se certos conhecimentos podem ser considerados partilhados etc.). Diante disso, o autor considera que o ensino de gramática / análise linguística deveria dar continuidade, de forma aprofundada e sistemática, a essas reflexões epilinguísticas, que em muito contribuem para a construção de um conhecimento implícito da língua. No caso da prática aqui analisada, notamos que, em mais de uma situação, a estagiária instigava os alunos a responderem aos seus questionamentos tomando como referência seu conhecimento empírico e/ou intuitivo da língua portuguesa. Um exemplo ilustrativo é o momento em que ela lhes pede para justificarem o uso das aspas. No caso do discurso reportado, os alunos tiveram facilidade para explicitar a regra, diferentemente do caso do discurso social. Diante dessa segunda situação e postos a refletir, um deles acaba fazendo um paralelo com as aspas gestuais que ele provavelmente já conhecia do uso cotidiano da língua.

Critério 4 – *Análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso dos recursos de expressão*

Com relação ao critério 4, podemos dizer que a análise dos efeitos de sentido do uso das estruturas estudadas preside praticamente todo o trabalho desenvolvido pela estagiária. Merecem ser salientadas aqui as passagens em que, provocados pela professora, os alunos procuraram justificar o grifo na forma verbal *é*, contrastaram os efeitos semânticos da ordem direta e indireta de frases, tiraram conclusões sobre o uso da pergunta retórica, entre outros exemplos. Vale lembrar neste ponto as palavras de Assis e Decat (2009, p. 4): “há uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas, seus usos e funções, de tal sorte que é legítimo assumir que as formas nos/dos gêneros são, sobretudo, efeito das práticas sociais de uso da língua em que estes se constituem”.

Critério 5 – *Análise de usos variados da língua*

A estagiária levou em conta a diversidade de recursos da língua e elegeu diferentes objetos de saber para tratar didaticamente. Assim, por exemplo, trabalhou com conteúdos gramaticais clássicos, como os adjuntos adverbiais e sua classificação, as aspas, as conjunções, as formas verbais. Nessas situações, procurou ultrapassar a abordagem tradicional, preocupando-se menos com o reconhecimento, a conceituação e a normatização gramatical e mais com as possibilidades e os efeitos semânticos dos usos desses elementos em textos específicos. De outra

parte, também foi possível verificar a tematização de fenômenos menos típicos, como a foricidade, o papel dos elementos tipográficos e as esferas de circulação do discurso (Mendonça, 2006a; Assis e Decat, 2009). Tanto num caso como em outro, é possível afirmar que a licencianda estava orientada por uma visão interacionista e discursiva de língua.

Critério 6 – Uso da indução e estímulo à explicitação de conhecimentos pelos aprendizes

Neste estudo, estamos considerando indução o procedimento metodológico caracterizado pela organização de uma situação interativa/didática em que o aluno se ponha diante dos usos da língua e procure entendê-los e explicá-los. Trata-se de ir da observação do fenômeno para a construção de uma teoria sobre ele. Assim procedendo, o professor não se limita a transmitir aos alunos um saber já produzido, mas tenta recriar, por meio de questionamentos e de forma contextualizada, a situação que permitiu a emergência desse saber (Mendonça, 2006b; Geraldi, 1996; Suassuna, 2012). Desafiados pelas perguntas colocadas, os aprendizes são instados a mobilizar e (re)construir conhecimentos. Isso posto, vimos que a estagiária realizou várias vezes esse movimento de indução: ao separar as orações constituintes dos períodos conjugados pela conjunção *mas* para levar os alunos a perceber o valor semântico de oposição desse operador argumentativo; ao solicitar que os alunos reconhecessem os valores semânticos de tempo e de lugar das expressões adverbiais; ao perguntar o porquê da recorrência de uma certa estrutura verbal. É de se destacar, ainda, o momento da aula em que a noção de termo acessório da gramática tradicional foi questionada. Para isso, foi utilizado o raciocínio produzido por um aluno, que reconheceu a força argumentativa de um adjunto adverbial e de sua topicalização.

Algumas conclusões

Já se afirmou aqui que a prática de análise linguística em sala de aula, na perspectiva de um ensino de português de cunho sociointeracionista e discursivo, ainda constitui um desafio para professores e formadores de professores.

Tendo isso em mente, procuramos descrever e analisar o trabalho desenvolvido por duas licenciandas do curso de Letras em seu estágio de regência de turma, pois, assim como Aparício e Andrade (2017), acreditamos que discutir os modos como as novas orientações para o ensino de língua portuguesa vêm sendo incorporadas pelos professores pode contribuir para os estudos no campo da formação docente.

No caso deste estudo, nosso intuito foi mostrar uma prática docente que, segundo nossa avaliação, contém elementos inovadores. Um deles é o gesto didático de identificar/selecionar, no âmbito de situações interativas

concretas, questões e dados que permitam aos aprendizes refletir sobre as especificidades da língua portuguesa. De acordo com Geraldi (1996), isso pode ensinar muito mais acerca da língua do que apenas memorizar nomenclaturas e analisar estruturas por meio dos produtos da reflexão feita por outros (como durante muito tempo se fez empregando as categorias da gramática normativa tradicional).

Podemos também considerar que, na prática de ensino em análise, foram realizados os dois tipos de gramática reflexiva propostos por Travaglia (1996): um que incide mais fortemente sobre aspectos estruturais da língua e outro que abarca aspectos semântico-pragmáticos, pondo em discussão os efeitos de sentido que os diferentes recursos linguísticos e discursivos produzem na interação.

Por fim, as estagiárias procuraram contemplar o conhecimento gramatical internalizado dos alunos – que resulta de sua faculdade de linguagem e de suas experiências interativas prévias –, tomando-o como base para a promoção de análises críticas dos usos da língua em textos variados, produzidos por eles mesmos e por outros sujeitos em contextos efetivos de interação (Silva, Pilati e Dias, 2010). Além do mais, as docentes procederam de modo a que os alunos pudessem perceber que a linguagem não é neutra nem transparente, contribuindo, assim, para a sua conscientização acerca dos posicionamentos discursivos. Como dizem esses últimos autores, conduzir os aprendizes a verificar as implicações das escolhas de determinados modos de dizer em lugar de outros, numa ótica crítica, concorre para desenvolver no aluno “um interesse real pela análise gramatical situada, além de desenvolver sua postura crítica de cidadão” (Silva, Pilati e Dias, 2010, p. 991).

Referências

- APARÍCIO, A. S. M. Práticas inovadoras de ensino de gramática: entre a tradição gramatical e a linguística. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2008. p. 10349-10363.
- APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R. A inovação do ensino de gramática na escola: o que dizem os professores? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 140-159, set./dez. 2017.
- ASSIS, J. A.; DECAT, M. B. N. Texto e gramática: casamento impossível em sala de aula? *Veredas*, UFJF, v. 13, n. 9, p. 20-33, 2009.
- AZEVEDO, T. M. Ensinar gêneros? *Desenredo*, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 92-103 - jan./jun. 2014.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, D. M. *Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar de professores do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

DICKEL, A. Ensino de gramática: das polêmicas às proposições. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGENS E ENSINO, 7., 2012, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UCPel, 2012.

EMILIO, A. Gramática, deve-se ou não se deve ensinar? *Línguas & Letras*, Cascavel, PR, v. 9, n. 16, p. 27-35, 2008.

FERRAZ, M. T.; OLIVAN, K. N. Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abralín, 2011. p. 2234-2248.

GERALDI, J. W. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 129-136. (Coleção Leituras no Brasil).

GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 117-192.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-69.

LIMA, M. M. R.; BRANDÃO, M. M. A. *Relatório de estágio curricular em português 3*. Recife: UFPE, 2013.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 95-109.

RUIZ, E. M. S. D.; DIAS, A. M. Gramática e gênero de discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/1, p. 241-266, jun. 2016.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

SMIDERLE, J. J.; ZAVODINI-CARLOTTO, S. C.; SELLA, A. F. Ensino da língua portuguesa sob uma perspectiva textual. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15, n. 1, 217-230, 2017.

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

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 13 de dezembro de 2018.

Aprovado em 5 de novembro de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.