



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA

MARIA VIVIANE SOARES CERQUEIRA

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE AMARGOSA/BA**

Amargosa-BA
2019

MARIA VIVIANE SOARES CERQUEIRA

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE AMARGOSA/BA

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, como requisito para a aprovação do grau de Licenciada em Letras/Língua Inglesa, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Dalla Vecchia

Amargosa-BA
2019

AGRADECIMENTOS

A minha sincera gratidão:

A Deus, por estar presente em minha vida, durante esta longa jornada, dando-me força, coragem e sabedoria para lidar com as realidades, e seguir superando-as e conquistando meus objetivos. À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Adriana Dalla Vecchia por ter-me dado a mão, no momento em que tanto precisava. Agradeço pelas suas orientações, leituras, dedicação e contribuições, todas de grande valia para realização deste trabalho. Agradeço também pela sua amizade, pelo apoio às minhas decisões e por compreender as minhas limitações e ajudar a superá-las. Enfim, obrigada por tudo.

À minha mãe, Maria do Socorro Soares Cerqueira, por sua amizade, pelo incentivo em busca dos meus sonhos, pelos seus cuidados, pelos ensinamentos, pelo amor e dedicação para comigo e meus irmãos. Enfim, serei eternamente grata por todo seu apoio.

À minha família, pai, irmãos, cunhados e sobrinhos. Em especial às minhas manas Mariza e Lindiane, pelo seu companheirismo, amizade, pelo apoio em todos os momentos

Aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar suas experiências profissionais, contribuindo com este estudo.

A todos da equipe do subprojeto de Letras, do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID - coordenado pelos professores, Gredson Santos e Adielson Ramos de Cristo.

À professora Dr.^a Geisa Borges da Costa, por sua contribuição com este trabalho. Agradeço pela sua dedicação, pela compreensão e amizade.

Às professoras, Fernanda Maria Almeida dos Santos e Jakeline Semechechem, por aceitar compor a banca examinadora deste trabalho e contribuir com suas leituras atentas, correções e sugestões importantes para o aprofundamento da discussão.

A todos os meus professores, não só os da academia, como também os da educação básica, por compartilhar seus conhecimentos e por todas as contribuições à minha formação acadêmica e profissional. Principalmente àqueles que marcaram a minha vida de forma especial, tornando-se referências para mim: Fernanda Maria Almeida dos Santos, Adriana Dalla Vecchia, Geisa Borges da Costa, Ângela Vilma, Gredson Santos e Silvio Paradiso.

A TODOS os meus amigos, aos que torceram por mim e principalmente aos que trilharam comigo a longa jornada da graduação. Agradeço, pelo incentivo, por acreditarem em mim, pelo apoio, pelos puxões de orelhas e pela amizade, as quais levarei para a vida.

A todos, meu muito obrigada!

CERQUEIRA, Maria Viviane Soares. **Prática de análise linguística**: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma escola de Amargosa/BA. 2019. 74 f. Monografia (Graduação em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma investigação sobre o ensino e aprendizagem de língua Portuguesa, com enfoque sobre a prática de análise linguística, buscando-se investigar as razões que dificultam/impedem o professor de Língua Portuguesa de trabalhar com a gramática através da *prática de análise linguística*, a partir de um plano textual-discursivo-enunciativo como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. Em termos de metodologia, este estudo assume uma abordagem qualitativa, como procedimento optou-se por pesquisa de campo. Teoricamente, o trabalho se respalda em trabalhos como os de Antunes (2007), Geraldi (1984/2011), Travaglia (2009), Bezerra e Reinaldo (2013), Neves (2008), Campos (2014), Franchi (2008), Bagno (2007), Possenti (2011), Freire (2007) entre outros. Além disso, relacionando aos documentos PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (2018) como ponto de referência para a análise da prática dos professores participantes da pesquisa. Assim, por meio deste estudo pode-se compreender que a dificuldade de o professor trabalhar com as questões gramaticais através da análise linguística está associada a sua concepção de gramática, de ensino e de língua, e que tais concepções têm relação com o seu processo de formação inicial e continuada. Devido isso, fica clara a necessidade de manter o professor atualizado sobre as novas orientações teórico-metodológicas, seja por meio de estudos próprios ou/e de cursos de formação continuada, de forma que oriente e propicie ao professor a efetivação das inovações na sua prática pedagógica, e sobretudo, das propostas dos documentos oficiais PCN (1998) e BNCC (2018), pois, desse modo, as ciências podem alcançar as salas de aula.

Palavras-chave: Prática docente. Concepção de língua (gem). Análise linguística.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ALGUNS EQUÍVOCOS SOBRE GRAMÁTICAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO..	12
2.1A INFLUÊNCIA DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA ABORDAGEM DO OBJETO DE ENSINO.....	12
2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
2.3 GRAMÁTICA NORMATIVA X VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	20
3 ESTUDO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA: ENTRE A GRAMÁTICA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA	22
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
4.1A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
4.2 AS TÉCNICAS DE PESQUISAS UTILIZADAS	34
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS.....	35
5. ANÁLISE DE DADOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	39
5.1 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.....	39
5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
5.2.1 Prática pedagógica do professor Davy.....	49
5.2.2 Prática pedagógica da professora Carla	54
5.3 REFLEXÃO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	58

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	69
APÊNDICE 1-- MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO À INSTITUIÇÃO.....	69
APÊNDICE 2 — MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À INSTITUIÇÃO	70
APÊNDICE 3 — MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)	71
APÊNDICE 4 — MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA).....	72
APÊNDICE 5-- MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	73

INTRODUÇÃO

De acordo com Antunes (2007), a língua faz parte da nossa identidade cultural, histórica e social. É por meio dela que socializamos, interagimos uns com os outros, e que desenvolvemos sentimento de pertencimento a determinado grupo e/ou determinada comunidade. Por essa lógica, quero enfatizar a importância que o ensino de Língua Portuguesa tem em nossas vidas. E como nos diz Antunes (2009, p. 26), “não existe língua sem gramática” tal afirmação nos leva a entender a importância da gramática no ensino de língua, bem como a necessidade de esse ensino ser realizado de forma reflexiva, privilegiando as funções exercidas pelos aspectos gramaticais no contexto comunicativo, de modo que oportunize aos alunos o desenvolvimento das competências comunicativas que um ensino de língua pode e deve fomentar.

Visto que, por um lado, essa compreensão da importância do se trabalhar no ensino de língua, com gramática de forma reflexiva e contextualizada não perpassava pelo ensino de Língua Portuguesa há alguns séculos e, por não refletir esse entendimento acerca do processo de ensino e aprendizagem no referido ensino, que de acordo a Possenti (1996), o fracasso escolar era uma realidade na vida de muitos alunos. Aqui faz pertinente as suas palavras:

As razões pelas quais — às vezes — a escola fracassa na consecução desse objetivo são variadas.[...] as razões podem ser de ordem metodológica (pedagógica) ou decorrentes de valores sociais complexos.[...] Alguns dos problemas que levam ao fracasso têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino de língua (POSSENTI, 1996, p.20-21).

Assim ao verificarem que tal resultado no ensino de língua portuguesa estava associado, entre outros fatores, ao modo de Ensino Tradicional, os linguistas brasileiros debruçaram-se sobre pesquisas voltadas para as questões do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o que provocou reflexões e respaldo para as questões teóricas e prática no ensino de língua. De acordo com Reinaldo e Bezerra (2013), esse cuidado com o ensino permitiu verificar-se que o ensino de língua portuguesa pautado na gramática tradicional é insuficiente para o ensino de Língua Portuguesa, e em oposição a esse ensino propôs-se a prática de análise linguística como alternativa de levar o aluno a ampliar os usos que já faz da língua, bem como a reflexão acerca da sistematicidade da língua. Para as pesquisadoras:

A partir desse momento, a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 10).

As referidas reflexões e descobertas linguísticas constituíram avanços inegáveis no ensino de língua portuguesa nas últimas décadas, embora a prática de análise linguística não tenha sido incorporada nas aulas de Língua Portuguesa por parte de alguns professores.

Por outro lado, segundo os PCN (BRASIL, 1998 *apud* ANGELO, 2013), se o objetivo precípuo das aulas de Língua Portuguesa é tornar o aluno um usuário competente da língua, oportunizando a sua participação socialmente ativa, enquanto professores de língua, não podemos mais oferecer aos nossos alunos exercícios gramaticais descontextualizados, e sim, devemos oferecer exercícios contextualizados que estimulem o desenvolvimento crítico, criativo e reflexivo sobre o uso da língua. Até porque, durante a graduação, compreendemos que os professores de língua portuguesa estudaram linguística e outros componentes curriculares que associaram o fracasso escolar a, entre outros fatores, à pedagogia de ensino, enfatizando a necessidade de o ensino de língua portuguesa deixar de privilegiar apenas o ensino das nomenclaturas e descrições gramaticais, sem referenciar ao texto - unidade de trabalho (BRASIL, 2018) contudo, ainda há professores que continuam privilegiando a forma e os aspectos materiais da língua em detrimento os aspectos de significação.

Partindo desses princípios, buscamos nesta pesquisa compreender: quais são as razões que dificultam alguns professores de Língua Portuguesa de promoverem o ensino das questões gramaticais através da prática de análise linguística, ou seja, trabalhar os conteúdos gramaticais dando ênfase às funções exercidas pelos elementos gramaticais, em cada contexto comunicativo? Quais são os fatores que entram o trabalho do professor no sentido de interligar teoria e prática?

Partimos do pressuposto de que é necessário aos professores de língua portuguesa alterarem a sua concepção de língua (gem), de gramática, e sobre o modo pelo qual devemos ensiná-la. Uma vez que, ao mudar sua perspectiva de trabalho, em relação a esses aspectos, lançando mão da prática de análise linguística, certamente irá oportunizar ao seu alunado uma educação linguística mais eficiente.

Ainda por essa perspectiva, há uma necessidade de reconhecimento por parte de todos sobre a heterogeneidade da língua, tendo, portanto, mais de uma gramática em funcionamento. Visto que segundo Bagno (2007), toda língua é constituída por mais de uma variação linguística e que cada uma desta tem sua própria gramática. Dessa forma, cabe ao professor de língua, partir do conhecimento linguístico que o aluno dispõe para ampliar as outras competências comunicativas. De acordo com Travaglia (2004, p. 209), competência comunicativa refere-se:

[...] à capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando texto, os efeitos de sentido desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro. (TRAVAGLIA, 2004, p. 209).

Posto isso, visando a um ensino mais efetivo, a academia tem chamado atenção para necessidade de se trabalhar as questões gramaticais de forma contextualizada, com foco no reconhecimento do valor que a gramática normativa tem sobre o uso da língua, assim como a sua insuficiência frente às necessidades do desenvolvimento de outras competências comunicativas. Sobre isso Angelo, Zanini e Menegassi (2004) explicam:

O aprendizado da língua se dá através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, testando novas possibilidades de construção. Para isso, torna-se necessário que o processo de ensino aprendizagem da língua materna seja centrado na inter-relação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise linguística. [...] A análise e a reflexão sobre a língua precisam objetivar a construção de conhecimentos necessários para aprimorar o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais. (ANGELO, ZANINI, e MENEGASSI, 2004, p. 22).

O objetivo precípuo do professor de língua deve ser oportunizar ao aluno o enriquecimento do seu repertório linguístico ampliando suas possibilidades de participação ativa nas práticas comunicativas diárias. Como afirma Angelo (2004), não é certo conceber a língua como um produto pronto, fechado em si mesmo, como é concebida nas práticas tradicionais de ensino, nas quais se renegam situações de uso efetivo da linguagem em lugar de exercícios de reconhecimento e memorização das nomenclaturas gramaticais.

Para a análise sobre as razões que dificultam alguns professores de Língua Portuguesa de promoverem o ensino das questões gramaticais através da prática de análise linguística, este estudo assume a abordagem qualitativa, uma vez que o foco principal é aprofundar o conhecimento sobre o assunto em estudo, com o intuito de oferecer resultados que permitam refletir sobre as razões que impedem alguns professores de Língua Portuguesa de promoverem o ensino das questões gramaticais através da prática de análise linguística, e auxiliar na tomada de decisão pertinente, ou seja, indicar caminhos para uma prática de ensino menos tradicional. Para tal, não podemos deixar de reconhecer a necessidade de rigor quanto às escolhas de métodos e instrumentos para realização da pesquisa. Sendo assim, foram realizadas observações das aulas, de Língua Portuguesa, em duas turmas dos Anos Finais Ensino Fundamental, correspondente a turma do 6.º ano e outra do 8.º ano, durante o período de maio

a junho de 2018, ministradas por dois professores atuantes na rede de ensino municipal público, da cidade Amargosa-Ba. Ao final da observação referida, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores participantes da pesquisa a fim de entender os posicionamentos deles sobre a temática de pesquisa. A pesquisa de campo ocorreu quando eu participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –PIBID- abrigado na instituição escolar citada acima. Além disso, a escolha também se relaciona com o fato de essa escola atender alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nível contemplado pela minha formação em Letras no CFP.

De setembro de 2016 a fevereiro de 2018, tive a oportunidade de participar do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CFP/UFRB) ¹ O referido projeto funciona das seguintes formas: o aluno graduando precisa dedicar-se 12 horas aos projetos, sendo 08 horas destinadas às atividades em escolas públicas acompanhado por um dos professores que atuam no mesmo programa como supervisores, e 04 horas a encontros formativos, dirigido pelos coordenadores do referido Projeto. Os encontros formativos são realizados por área, nesse caso Letras, e trabalhado com temáticas, a partir de teorias metodológicas de ensino, dialogando com as experiências, práticas pedagógicas, e com as dificuldades vivenciadas no chão das escolas públicas. Essa dinâmica de trocas de experiências entre todos envolvidos é enriquecedora e inspiradora e nos possibilita ampliar nosso “olhar” sobre a realidade do ensino, de forma crítica. Nesse sentido, esse programa, juntamente a alguns componentes curriculares possibilitaram-me reflexões acerca das minhas memórias de quando estudante da Educação Básica, quando o ensino de língua portuguesa era realizado por uma concepção apenas de apontar erros, de conhecer as nomenclaturas gramaticais e nunca em função das atividades interacionais. Ao relacionar tais lembranças com a realidade escolar atual, pude refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem do ensino de língua, e dessa forma, tive a oportunidade de, por um lado, reconhecer as mudanças significativas alcançadas no ensino de línguas e, por outro, notar que ainda existe professor de língua portuguesa que aplica suas aulas por uma concepção reducionista de língua e de gramática, o que vai contra a

¹ O PIBID na referida época de realização do estudo, tinha como coordenador institucional, Yuji Nascimento Watanabe, através do subprojeto da Licenciatura em Letras, coordenados pelos professores Dr. Gredson Santos e Dr. Adielson Ramo de Cristo, tendo quatro professores atuantes em diferentes escolas públicas de Amargosa que participavam como supervisores. O PIBID é financiado pela CAPES e oferece bolsa aos participantes, assim como promove a integração dos graduandos com a Educação Básica pública, visando a elevar a qualidade de ensino das referidas escolas, bem como valorizar a carreira do magistério, uma vez que, ao oportunizar ao graduando conhecer de perto a realidade das escolas públicas, vivenciar experiências metodológicas e práticas pedagógicas contribuirá de forma significativa para sua formação acadêmica e profissional.

perspectiva do ensino de língua vigente desde aos PCN (BRASIL, (1998) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o que deixa explícitas suas dificuldades de se desprender do modelo de ensino normativo. Assim, proponho-me a pesquisar sobre os elementos que dificultam que o ensino de gramática seja realizado por meio de prática análise linguística de forma que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma menos tradicional e mais satisfatória.²

Neste trabalho consta, além desta introdução, o Capítulo 2 subdividido em duas seções, sendo que, a primeira seção contextualiza o ensino de Língua Portuguesa, trazendo reflexões sobre as influências das concepções de língua (gem), de gramática e de ensino do professor sobre o objeto de ensino. Na segunda seção, discorre-se sobre o espaço que a gramática normativa e as demais variações linguísticas ocupam nas aulas de Língua Portuguesa, procurando trazer reflexões sobre o modo como ocorre seu tratamento no âmbito escolar e como o trabalho com as mesmas podem contribuir para um estudo significativo com a língua(gem).

No capítulo 3, discute-se teoricamente o tema em estudo de forma mais aprofundada, enfatizando a importância do professor de língua trabalhar com a gramática através da *Prática de Análise Linguística*, para tal, lança-se mão dos documentos oficiais: PCN (1998) e BNCC (2018), objetivando reflexões sobre tal proposta de ensino assumida pelos mesmos e sobretudo, as razões de sua não efetivação na prática.

No capítulo 4, apresenta-se o percurso metodológico perseguido pela pesquisadora na realização deste trabalho, a partir de três seções organizadas da seguinte forma: na subseção 4.1, trata-se das características da pesquisa, na seção numerada de 4.2 fala-se dos recursos utilizados para alcançar a concretização de tal estudo. E no tópico de número 4.3, apresenta-se a contextualização da escola campo da pesquisa.

E no capítulo 5, também organizado por seções, apresenta-se a análise de dados gerados com os professores participantes, buscando refletir sobre a prática pedagógica de cada participante, referente ao processo de ensino e aprendizagem de Língua portuguesa, buscando entender o espaço que a prática de Análise linguística ocupa em suas aulas. E por fim, a sexta e última seção consta considerações finais e referências.

² Vale ressaltar que inicialmente esta pesquisa foi orientada pela professora Dr.^a Geisa Borges da Costa e por motivos de força maior a mesma não pôde continuar orientando-a, assim, a partir desse momento, a orientação do estudo foi assumida pela professora Dr.^a Adriana Dalla Vecchia.

2 ALGUNS EQUÍVOCOS SOBRE GRAMÁTICAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A gramática é o elemento que, desde tempos remotos até os dias atuais, ocupa o centro das aulas de língua portuguesa. Devido à cristalização de certos equívocos sobre o ensino de língua, na concepção da comunidade escolar e extraescolar, tais como explica Antunes (2007), as pessoas só acreditavam que estavam estudando Língua Portuguesa, se as questões gramaticais estivessem no começo, meio e fim das aulas. Por essa razão, que tal disciplina recebeu uma carga horária especial, tal qual separou as aulas de redação das aulas de língua portuguesa, como se ler e/ou redigir um texto fossem coisas indissociáveis da gramática, ou como se o saber gramatical tivesse alguma importância fora das atividades de comunicação. “Essas inconsistências parecem pouco significativas, mas têm repercussões múltiplas nas concepções sobre gramática e nas práticas de seu ensino.” (ANTUNES, 2007, p. 32).

O modo pelo qual o professor concebe a língua, a linguagem e a gramática, irá sem dúvida determinar a sua prática pedagógica em sala de aula. Posto isso, antes de tudo, precisamos entender o que é língua, linguagem e gramática de acordo as diferentes acepções teóricas a fim de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e definir a concepção teórica mais relevante e consistente para nortear a nossa prática pedagógica, em vista de um ensino mais significativo e menos tradicional.

2.1 A INFLUÊNCIA DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA ABORDAGEM DO OBJETO DE ENSINO

Nesta seção, relaciono a concepção de língua e linguagem com o ensino de Língua Portuguesa enfatizando a influência desta para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que, são os princípios teóricos que orientam todo trabalho do professor. O intuito aqui consiste em buscar a reflexão sobre a importância de se aliar as novas teorias linguísticas pautadas no uso e na reflexão da língua para embasar as pedagogias de ensino. De modo que, de acordo com Antunes (2007, p.146), “no âmbito dos estudos sobre a linguagem, passam a ter prioridade conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que privilegiem a dimensão mais ampla e mais funcional da linguagem.”

Segundo Antunes (2007, p. 145), “os princípios teóricos, conscientemente ou não, orientam todas as escolhas que são feitas na escola.” Assim, a concepção que o professor tem

de língua irá sem dúvida influenciar nas suas escolhas de métodos e procedimentos didático-pedagógicos. Dessa forma, vale ressaltar que há várias concepções teóricas de linguagem, dentre as quais três concepções teóricas distintas são abordadas por Geraldi (1984): Linguagem como expressão de pensamento; Linguagem como instrumento de comunicação; e a Linguagem como forma de interação.

A primeira delas é designada por “linguagem como expressão de pensamento”, tal concepção aponta para uma prática tradicional, na qual a língua é vista como um elemento uno e a linguagem, é a expressão do pensamento. Logo, depende apenas da organização mental, negando assim, a influência do meio e das circunstâncias, bem como a heterogeneidade da língua. Como nos diz Travaglia (2009, p. 21), para essa concepção, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.”

De acordo Antunes (2007), essa concepção de linguagem se baseia na ideia de língua como sistema, constituída de signos à disposição dos falantes. Assim, segundo a autora se o professor toma como base a primeira concepção, subtende-se que o ensino de língua seja realizado, centrado em exercícios de definição e de classificação das nomenclaturas gramaticais. Isso porque cada concepção retrata a/as teoria(s) linguística(s) na(s) qual(is) está(ão) atrelada(s), e, sobretudo representa diferentes formas históricas de percepção da língua(agem). Assim, se essa concepção orienta que as circunstâncias e o meio em que acontece a comunicação não constituem fatores influenciáveis ao funcionamento da língua, logo, o objeto de ensino não tomará como foco a natureza textual e discursiva da linguagem, o que sem dúvida, estreita os objetivos pedagógicos mais relevantes e abrangentes de um ensino de língua.

A segunda concepção apontada por Geraldi (1984) relaciona-se à “linguagem como instrumento de comunicação” e se refere ao ensino centrado na codificação e decodificação, sem levar em consideração os interlocutores nem o contexto comunicativo. Sobre essa concepção Travaglia (2009), explica que essa forma de ver a língua como código isolado do contexto afasta o falante do processo de produção, do contexto social e histórico da língua, bem como limita os estudos da língua a seu funcionamento interno.

A terceira e última concepção abordada por Geraldi (1984) refere-se à “linguagem como forma de interação” e visa a um ensino produtivo e mais relevante em vista do desenvolvimento das competências comunicativas do alunado, de acordo com as necessidades dos reais contextos interacionais. Nesse sentido, essa última concepção não exclui as demais, mas redireciona o

modo de pensar a língua, os falantes, o texto e as práticas pedagógicas. Nas palavras de Travaglia (2009, p. 23), compreende-se que “a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” De acordo com Antunes (2007), se o professor toma como base essa concepção mais ampla, que diz respeito àquela que foca no uso da língua(gem), nas diferentes situações de interação social, certamente, suas práticas pedagógicas serão mais relevantes e produtivas, no sentido de capacitar o aluno para usar a língua de acordo com as exigências de cada situação comunicativa, bem como para atuar de forma crítica e ativa na sociedade.

Esses diferentes ângulos de perceber da língua e a linguagem subsidiam as práticas pedagógicas de ensino e também o olhar teórico de reflexão sobre a língua. Assim sendo, este trabalho assume a terceira concepção, por acreditarmos, que de acordo Geraldi (2011, p.45). “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino” Logo, ao vermos a língua por uma concepção ampla, como de fato, certamente nos interessamos por práticas pedagógicas mais relevantes e significativas, que dê preferência aos aspectos mais amplo e funcional da linguagem, onde os falantes constituem- se como sujeitos e certamente, o ensino tornará mais produtivo.

Nesse sentido, se o foco do trabalho com língua portuguesa estiver assentado sobre a terceira concepção, pressupomos que este ocorrerá através de uma prática pedagógica mais relevante e menos tradicional, visando ao desenvolvimento do aluno no que se refere às competências interacionais, em diferentes contextos sociais. Faz-se oportuno trazer aqui as palavras de Antunes:

O uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um fator especificamente linguístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussão na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo. (ANTUNES, 2007, p. 21).

Dessa forma, o ensino de língua não deve ser aplicado por uma concepção de linguagem limitada, que nega a influência do meio e das circunstâncias, que lhe dão sentido, e que desconsidera seu caráter dinâmico e heterogêneo. É preciso olhar para sala de aula como um lugar de interação, onde diferentes saberes se cruzam dialogicamente, é nessa dinâmica que deve se dar o processo de ensino e aprendizagem da língua. Essa perspectiva contempla as orientações para o ensino de língua propostas pelos PCN (BRASIL, 1998), e mais atualmente pela BNCC (2018), uma vez que ambos propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja

realizado numa perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, pelo fato de esta compreender a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para um determinado fim, que compreende ao processo interlocutivo que se concretiza nas diversas práticas sociais existentes, nos diferentes momentos históricos.

2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No que se refere à gramática, pode-se dizer que esse termo é polissêmico. Assim sendo, “toda vez que se fala em gramática é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente” (NEVES, 2008, p. 29). O conceito de gramática varia de acordo com a concepção de língua que o indivíduo tem, ainda que de alguma forma esse feixe de variações acabe tendo entre si, uma conexão, ou seja, “se ligam de algum modo à ideia de um conjunto de regras que presidem o funcionamento da língua, ” (CAMPOS, 2014, p. 31). Partindo desse pressuposto, enfatiza-se neste trabalho, apenas àquelas que julgo pertinentes para uma abordagem reflexiva sobre as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa no que tange às questões gramaticais. Sendo assim discorreremos a seguir sobre a gramática normativa; a gramática descritiva a gramática internalizada e a gramática funcional.

De acordo com Travaglia (2009, p. 24), temos como primeiro conceito de gramática “um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” essa concepção se relaciona à Gramática normativa. A partir dessa ideia inicial, pode-se dizer que gramática aqui seria apenas aquilo que obedece ao padrão defendido pelos autores consagrados como uso correto da linguagem. Refere-se ao bom uso da língua considerada por aquelas pessoas que têm uma concepção de língua reducionista, nesse sentido, acredita-se que a língua que falamos é composta por apenas uma gramática, e por essa razão nas situações comunicativas, tudo que fugir do referido padrão normativo é visto como desvio, erro, deformação da língua de acordo a gramática normativa.

Gramática por essa visão reducionista, pode ser concebida como um dos principais fatores que desencadeiam e alimentam os preconceitos linguísticos e culturais. Segundo Travaglia (2009, p. 24), dizer que alguém sabe gramática de acordo com essa concepção “significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente. ” Portanto, está englobada nessa concepção de gramática, além do sentimento de estrato social, a função prescritiva, a qual permite incluir e excluir da linguagem formas e usos. Sobre essa posição, Franchi (2008) afirma:

Não há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas, e acadêmicos e de classe. [...] Apesar das declarações de princípio em contrário, essa concepção, matizada de diversos modos (substituindo-se, por exemplo, a corte real pela corte dos doutores) ainda predomina na maioria de nossas práticas sobre linguagem. (FRANCHI, 2008, p. 18).

Sob tal perspectiva, predominam preconceito e discriminações, como estratégias das classes de prestígio social manterem-se no poder. Logo, de acordo com Bagno (2007), fica claro que a valorização dessa norma gramatical prove de conveniências sociais e não linguísticas. Na verdade, de acordo Travaglia (2009), não existe variante linguística melhor do que outra, existe variate linguística adequada a depender de cada situação de uso.

Uma segunda concepção do termo relaciona-se à gramática descritiva, na qual estão embutidas todas as gramáticas que regem o funcionamento das variedades linguísticas, por conseguinte, os objetivos e função dessa concepção de gramática se diferem da primeira mencionada. O seu papel é, sobretudo, descrever a estrutura e o funcionamento da língua em uso, sem valorá-la nem impor regras de como se deve usar a língua. Desse modo, a gramática descritiva reconhece que as línguas evoluem e, dessa maneira, estão sujeitas a mudanças. Nessa concepção, “aquilo que uma gramática descreve são as regularidades intrínsecas à própria realidade das trocas linguísticas e que nenhuma mudança deixa de ser regularidade” (AUROUX, 1992, p. 68).

Por esse mesmo ângulo, expõe Possenti (2009) que:

Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam, e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente. (POSSENTI, 2009, p. 65).

Dessa forma, essa gramática se interessa por todas variedades da língua e dá preferência à língua em seu real uso, pois a língua traz em si um agregado de valores que permite o reconhecimento do pertencimento de familiares, grupos sociais e culturais de que cada indivíduo faz parte. Assim sendo, nas palavras de Travaglia (2009, p.27), a gramática seria então “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisam, à luz de determinada teoria e método” Essas regras seriam as utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados.

O que a gramática, segundo a primeira concepção, considera como “erro”, nesta é visto como “novo”, como uma manifestação linguística de acordo com determinada norma, e desta forma, procura assimilar os mecanismos sistematicamente, comparando e relacionado de forma que possa estabelecer as identidades e diferenças. Segundo Travaglia (2009, p. 27), “não se diz que não pertencem à língua forma e usos presentes no que estão usando, pois, todos os fatos que é possível na língua e que atende as regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedades da língua devem ser considerado”, uma vez que, a gramática descritiva não tenciona avaliar uma variação linguística em detrimento de outra, mas sim, compreender e descrever cada variação linguística de acordo o modo tal qual acontece o seu uso.

O termo “gramática”, de acordo com uma terceira concepção, concorde com Travaglia (2009), nos permite entender por uma perspectiva chomskyana a gramática como aquele saber inato que cada indivíduo domina, correspondente ao conhecimento aprendido em contato com seus familiares e determinado grupo social por meio da interação, da comunicação e que, de fato, não depende da escola, mas do convívio social e por isso é conceituada como gramática internalizada. Partindo dessa ideia, todo o aluno, ao chegar à escola, já é detentor deste saber gramatical, mesmo de forma inconsciente, embora com o tempo e o estudo, esse saber tenda a se ampliar. De acordo com Antunes (2007) essa seria a gramática internalizada, a qual é explicada da seguinte forma:

Em síntese, a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo, e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinado ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, com atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para ampliar. (ANTUNES, 2007, p. 29).

Nesse sentido, de acordo com essa concepção de gramática será um equívoco dizer que um falante nativo de uma determinada língua não conhece e/ou não domina a sua gramática. Uma vez que, a gramática é um fator indissociável da língua e, dessa forma, na medida em que o indivíduo vai aprendendo uma língua, irá incorporando a sua gramática também. Visto que tal gramática vai sendo internalizada naturalmente através da participação do indivíduo nas situações comunicativas. Certamente este primeiro contato com essa gramática será realizado no âmbito residencial, com seus familiares. Quando ele chega à escola, certamente já dispõe desse saber gramatical. Assim sendo, espera-se que o professor leve em consideração esse saber gramatical que o aluno domina para ampliar gradativamente o seu repertório linguístico, dando

sentido ao ensino de língua pátria.

Outra perspectiva de gramática está orientada pelo Funcionalismo, a gramática funcional, que, de acordo Neves (2004), refere-se àquela teoria da organização gramatical das línguas naturais integrando-as em uma teoria global de interação social, na qual as relações entre unidades e suas funções são levadas em consideração nas suas posições e limites. Nessa concepção, o que interessa não é o indivíduo saber apenas codificar e decodificar as expressões, mas saber além destas habilidades, fazer uso das mesmas de forma satisfatória nas diversas situações interativas.

Visto que, segundo os PCN (BRASIL, 1998 *apud* ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2004, p.19), “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro”, pois não se deve pensar o ensino de língua através de exercícios mecânicos, descontextualizados, se a construção de conhecimento sobre a língua se dá, por meio de práticas significativas e contextualizadas. Os PCN (1998) chamam atenção para o fato de que, para atingir um ensino significativo, é necessário que as práticas de ensino de língua não aconteçam em torno de tópicos desarticulados e fechados em si mesmos. Essa concepção de linguagem fica evidente nos PCN:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 15).

Assim, tal saber lingüístico só será possível se o trabalho do professor de língua materna estiver pautado em uma concepção de língua e de gramática funcionalista, que permita ao educando refletir sobre a língua, bem como reconhecer a heterogeneidade da língua e a necessidade de adequar as suas variedades a cada situação de interação. Posto isto, está-se compreendendo que a língua, assim como a sociedade tem caráter dinâmico e, dessa forma, precisa-se acompanhar essas mudanças. Como explica Neves (2010, p. 9):

Entendo que, se em sala de aula se coloca institucionalmente o aluno em situação de estudar a gramática de sua língua, há de ser necessário que sejam dadas a ele condições de reconhecer, nesta tarefa, de fato, aquela língua que ele fala, que ele lê que ele escreve. Essa visão representa olhar reflexivamente a língua que se manifesta pela ativação da linguagem. Representa olhar a língua em uso, em contexto de situação e em contexto de cultura, em inter-relações e em interfaceamentos.

Para tanto, se a intenção do ensino de língua é possibilitar ao alunado o desenvolvimento gradativo de suas habilidades comunicativas, em vista a torná-los mais competentes nas diferentes situações comunicativas, logo esse saber gramatical, que o aluno aprendeu no âmbito familiar e em comunidade, não pode ser ignorado pelo professor em sua atividade pedagógica, para que se alcance tal objetivo. Como explica Possenti (2011, p. 36): “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas contextualizadas”.

Daí a importância de se trabalhar no ensino de línguas a gramática, por uma concepção funcionalista que atende à concepção de língua como forma de interação. Até porque se o que o professor ensinar não refletir um entendimento sobre a língua em seu real uso, certamente se tornará problemática a aprendizagem. Consequentemente, trará resultados frustrantes tanto para professor como para os alunos por não refletir esse conhecimento nas aulas de português, que se tem a ideia atribuída à Língua Portuguesa como difícil. O que de fato não é verdade. Tanto é que aprendemos falar na infância o português usado na família ou grupo sociais mais próximo, de forma livre e espontânea. As escolas que têm tratado o ensino gramatical como uma questão artificial, distanciando a língua ensinada nas escolas, da língua que usamos no nosso cotidiano, acabam tornando o ensino muito mais enfadonho e cansativo do que prazeroso e produtivo. Daí o que Campos (2014, p. 30-31) diz:

A escola é que precisa aprender a tratar a língua sem desvirtuamentos e incompreensões, considerando-a como expressão de vida e mostrando para o aluno que ele e todos os falantes participam do processo de sua constante permanência e renovação. [...] Se a língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais.

Consciente de que o seu papel político e pedagógico consiste em auxiliar no desenvolvimento das capacidades comunicativas e reflexivas do aluno sobre o uso da língua. Para tanto, a língua está intrínseca a nossa forma de viver, de ser. Logo não pode ser compreendida dissociada da nossa história e das nossas relações sociais. De acordo Geraldi (1996, p.25), “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social”. Por essa razão, que o processo de ensino e aprendizagem de língua

materna, não pode desconsiderar as instâncias sociais, nem trata a língua como um produto pronto, excluindo da sua história e sua natureza dinâmica. De acordo Geraldi (1996, p. 36):

Do ponto de vista sociolinguística da linguagem, a variedade linguística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi apreendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: construiu-se como o sujeito que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social.

E através dos processos interlocutivos que a aprendizagem de uma dada língua acontece, por isso não será satisfatório aprender ou ensinar uma língua sem levar em consideração as circunstâncias e o meio de que esta faz parte. A língua é um fator humano, constitutivo da nossa história, de nossa identidade, da política e da sociedade. Por essa razão, será um equívoco ensinar uma língua desconsiderando os fatores que a influenciam e que lhe dão sentido. Segundo Geraldi (2011), o ensino pautado em manuais didáticos que focam nas questões de ensino das tipologias frasais como estavam habituados, é insignificante e insuficientes para se alcançar os objetivos almejados e esperado por um ensino de língua, por essa razão, que o ensino de língua deve eleger uma concepção internacionista, na qual a linguagem seja concebida como lugar de interação, ultrapassando a artificialidades de ensino e possibilitando ao alunado o domínio da linguagem oral e escrita.

2.3 GRAMÁTICA NORMATIVA X VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Como pode-se verificar nos estudos de Travaglia (2009), O termo variação linguística refere-se às diferentes formas de uso da língua, englobando os dialetos e os registros, isto é, as variações linguísticas falada e/ou escrita, este termo correspondem às manifestações linguísticas em geral. Desse modo, podemos dizer que a língua portuguesa do Brasil é constituída por um conjunto de variedades, as quais, segundo Possenti (2011, p. 35), “são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo”. Por conseguinte, inúmeras variedades também estão presentes no contexto escolar e isso não deve ser encarado como algo negativo, pelo contrário, já que a presença de falantes de variedades linguísticas diferentes constitui a sala de aula brasileira como um encontro intercultural. Segundo Bagno (2007, p. 37):

O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem acabada e fixa em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas!

Nesse sentido, fica explícita a necessidade de discutir em sala de aula de línguas

variações linguísticas formais e não formais, e não apenas a variedade culta. A língua está vulnerável a mudanças a todo tempo, de acordo a necessidade de adequar-se a cada situação interativa. Nesse sentido, é pertinente reconhecermos que todas as línguas são compostas por variedades linguísticas, e por essa razão, que as aulas de Língua Portuguesa precisam ser aplicadas com o foco na diversidade linguística, e sobretudo em seu uso discursivo, para que assim, esse estudo faça sentido. Como, Freire (2007) explica:

[...] é importante termos em mente que as línguas são heterogêneas, não são sistemas perfeitos, prontos, acabados. Pode haver nelas heterogeneidade de origem externa ou interna à língua, e a heterogeneidade de um tipo pode gerar também heterogeneidade do outro tipo (FREIRE, 2007, p. 150).

Diante dessa breve abordagem sobre variação linguística, fica evidente a pluralidade existente nos usos da língua, mas ainda assim há, no ensino de línguas, uma tendência de homogeneizá-la, o que não é coerente com a nossa realidade linguística e nem tão pouco, correspondente aos objetivos que um ensino de línguas pode e deve fomentar. Nas palavras de Campos (2014, p. 24), “todas variedades de uma língua são perfeitamente capazes de, por elas mesmas, suprir as necessidades de comunicação de seus usuários, o que lhes confere validade do ponto de vista linguístico. Não cabe considerar, por essa razão, uma variedade como ‘certa’ e outras como ‘erradas.’” Como vimos anteriormente, a gramática normativa é insensível a essa realidade, contudo sabemos que a valorização de uma variedades linguísticas em detrimento da outra está diretamente ligada ao um processo político e histórico, no qual a variedade prestigiada da língua, por ser usada por pessoas pertencentes à classe econômica mais favorecida do país, foi selecionada como legítima, única. Apesar disso, sabemos que todas as línguas, inclusive a Portuguesa são heterogêneas, desta forma, é preciso compreender que “as variedades linguísticas não são erros, mas diferenças. Não existem erros linguísticos. O que há são inadequações de linguagem” (GERALDI, 2011, p.52).

Em suma, a gramática normativa não reconhece a comunicação como o fator essencial da língua. O seu foco, de acordo Bagno (2007), se restringe aos conceitos e definições e por consequente que seu objeto de estudo limita-se à análise frasal. E como explica o autor, o texto deve sempre ser o objeto de partida para o estudo de toda e qualquer manifestação da linguagem humana em interação. Assim, segundo ele, enquanto a gramática tradicional busca apresentar a língua como homogênea e estável, a Linguística por sua vez não deixa de reconhecer a heterogeneidade da língua, bem como, o seu caráter variável, mutante e dinâmico. Posto isto, fica claro que o ensino de língua que elege apenas a gramática normativa como a verdadeira

desprezará todas as variações da língua. E dessa forma, tal ensino não dá conta da complexidade da língua, visto que toda e qualquer metodologia de ensino envolve uma opção política, diretamente ligada à concepção da realidade.

Esse modo de conceber a língua como homogênea corresponde a um verdadeiro problema, afinal como Bagno (2007) apregoa, vivemos em uma sociedade heterogênea, diversificada sujeita a conflitos e transformações, logo pensar em uma língua homogênea e estável será estranho e paradoxal. E como ressaltamos na seção anterior, o modo como o professor concebe a língua influencia na pedagogia de ensino, logo tratar a língua como um fator homogêneo, implica que o enfoque das atividades em sala de aula, seja dado ao conhecimento das categorias gramaticais, de exercícios mecânicos, e o conhecimento referente ao uso da língua nas diversas situações comunicativas, que de fato deve ser o foco central de tal ensino, certamente ficará a desejar.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de o professor trabalhar com a língua, por uma visão mais ampla, reflexiva e motivadora ao aprendizado da língua Portuguesa, de forma que o aluno amplie o seu conhecimento sobre a língua e desenvolva outras habilidades e competências comunicativas. De acordo Travaglia (2009, p. 41), “para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua é preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos. Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades linguísticas.” Nesse sentido, Campos (2014) afirma que o ensino de gramática deve afastar-se da noção de gramática normativa e alinhar-se:

[...] com a ideia de gramática como sistema que organiza a língua de maneira tão bem articulada mas ao mesmo tempo tão flexível, que mudanças, variações e instabilidades não são fenômenos alheios a estruturação formal, mas se constituem em recursos que contribuem para o funcionamento da língua. (CAMPOS, 2014, p. 34).

Para tanto, por meio das atividades sobre variações linguística, o professor pode auxiliar no desenvolvimento de interesse do aluno com a língua, o que, de fato, influenciará de forma significativa no seu desempenho intelectual, bem como permitirá que estes reflitam sobre o funcionamento da língua, e desta forma construam o seu próprio saber.

3 ESTUDO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA: ENTRE A GRAMÁTICA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Quando nos referimos ao trabalho do professor de língua portuguesa voltado para as

questões gramaticais, nota-se que ainda não se efetivaram grandes mudanças. Muitos professores apresentam certa dificuldade no sentido de se desprenderem da abordagem metalinguística e de se aliarem à nova perspectiva de ensino funcionalista, exatamente no que tange à gramática. Dessa forma, acabam por aplicarem o ensino por uma perspectiva mista, ou seja, “uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido.” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 11). Assim, o trabalho com a Língua Portuguesa, acaba sendo aplicado, muito mais por uma concepção tradicional do que numa perspectiva funcionalista, em especial, no que tange às questões gramaticais. Algumas vezes, o professor trabalha tais conteúdos no plano textual, outras, trabalha com as questões gramaticais de forma descontextualizada, mesmo que o texto seja a unidade de trabalho na escola em oposição ao estudo de frases soltas (BRASIL, 2018).

O ensino dos aspectos gramaticais na Educação Básica pode desempenhar um papel crucial na melhoria da educação linguística dos educandos, tanto na leitura quanto na produção da escrita, desde que o professor de língua portuguesa supere as limitações impostas pelo sistema de ensino tradicional, o qual utiliza a frase como objeto referencial para se trabalhar as questões gramaticais, sem levar em consideração o contexto e as circunstâncias que as circundam. Contudo, cabe ao professor o reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem da gramática não pode acontecer de forma isolada das práticas de linguagem: leitura/escuta e produção textual (escrita, oral, multissemiótica). A gramática só tem serventia se trabalhada à serviço das práticas linguagem. Portanto, nada significará para o desenvolvimento cognitivo do aluno, decorar uma lista de conceitos e categorias gramaticais se não souber usá-la de acordo com as exigências e as restrições impostas pelo seu funcionamento.

Nesse sentido, o ensino de língua fora de uma concepção interacionista da linguagem não será capaz de cumprir o seu papel social, de capacitar o indivíduo para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania. Antunes (2003, p. 89) reforça que: “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua. [...] A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua. ”

Para tanto, não significa dizer que não é para ensinar gramática nas escolas, mas sim, que esse saber seja estudado por meio de *análise linguística*, pois ao lado do conteúdo gramatical outros conhecimentos são necessários e pertinentes. Nas palavras de Antunes, “ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática.” (ANTUNES, 2009, p.13). O problema do ensino de língua portuguesa não está na falta de se trabalhar gramática, mas na metodologia de ensino baseada na repetição mecânica de conteúdo sem levar em conta a língua

em uso, priorizando apenas a gramática normativa. Assim, o ensino por esse viés não será capaz de desenvolver no alunado competência comunicativa, para que esses possam atuar de forma adequada em práticas de linguagem comuns na sociedade de que faz parte em diferentes situações comunicativas, tal qual o ensino de língua pode e deve suscitar.

Ainda por essa ótica de ensino de língua, é importante que o professor trabalhe as questões gramaticais através de *análises linguísticas*.

A prática de *análise linguística* é uma prática discursiva de estudo da língua em sala de aula, que pode ser pautada de três formas diferentes, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013). As pesquisadoras elencam essas tendências da seguinte forma: a primeira tendência refere-se a uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional; a segunda tendência é “uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido”; e a terceira tendência, a qual filia-se esse trabalho, relaciona-se a “uma perspectiva inovadora, que recorre ao conceito da *análise linguística* com o objetivo precípuo de contribuir para a formação da competência leitora do aluno”. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p.11).

A prática de análise linguística referente à última perspectiva supracitada surgiu a partir das reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, através das quais foi possível buscar o reconhecimento da insuficiência do ensino por uma perspectiva tradicional no que se refere ao desenvolvimento das competências comunicativas, que se espera que o ensino de língua pode e deve oportunizar. Nesse sentido, a análise linguística surge como um meio de solucionar esses problemas pedagógicos, ao retirar do centro das aulas de Língua Portuguesa as nomenclaturas gramaticais e adotar como eixo norteador do ensino o texto. Como explica Menegassi (2010):

Nessa perspectiva, o texto será sempre o cerne de todo e qualquer trabalho pedagógico, por ser o lugar onde os recursos linguísticos ganham significação. [...] A análise linguística não consiste apenas numa nova denominação para o ensino de gramática. É, antes, um novo modo de conceber a língua, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e os objetivos do ensino. (MENEGASSI, 2010, p. 159).

Compreende-se, nesse sentido, a importância da ação pedagógica do ensino de Língua Portuguesa ser realizada por uma perspectiva interacionista, fazendo uso da prática de análise linguística, e dessa forma, superando a fragmentação do conhecimento e utilizando a linguagem de forma reflexiva. A análise linguística, de acordo com Geraldi (1997, p. 189), “pretende referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem

como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria. ” Assim sendo o referido autor sugere que o trabalho com a linguagem seja pautado nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Pois tais atividades correspondem às ações que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem. As três atividades ocorrem em todos os tipos de ações com a linguagem, embora em níveis de reflexões diferentes.

As atividades linguísticas dizem respeito ao uso da língua nas situações de interação. De acordo Geraldi (1997), as atividades linguísticas podem ser definidas como:

Aqueles que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As reflexões que aqui se fazem, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quando na sua compreensão pelo interlocutor, não demanda interromper a progressão do assunto de que se está tratando, (GERALDI, 1997, p. 20).

Esse saber é construído no convívio social, e o ensino de Língua Portuguesa, de acordo Menegassi (2010), deve partir desse conhecimento sobre a língua que o sujeito dispõe para ampliar outras habilidades comunicativas.

Já as atividades epilinguísticas segundo Geraldi (1997, p. 23), “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Ainda por esse mesma concepção as atividades epilinguísticas são propostas por Franchi (1988) *apud* Menegassi (2010), como instrumento para se alcançar um ensino de Língua Portuguesa significativo, lembrando que não cabe realizar uma dessas atividades desarticuladas das outras atividades, visto que essas atividades linguísticas se referem ao uso concreto da língua, ou seja, voltam-se para reflexão sobre o funcionamento da língua, os recursos utilizados. Como por exemplo, quando o usuário da língua procura descobrir a intencionalidade de uso de determinado termo, expressão em um dado texto, buscando entender o porquê dos usos dos diferentes recursos na construção de cada efeito de sentido. Assim sendo, Geraldi (1997, p.190), explica que “as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e a direção dessa reflexão tem por objetivos o uso desses recursos expressivos em função das atividades em que está engajado. ”

Assim sendo, levando em consideração o mesmo critério Geraldi (1997), conceitua as atividades metalinguísticas como um meio de refletir de forma analítica sobre os recursos expressivos, possibilitando à construção de noções que permitem categorizar tais recursos. Visto que tais atividades produzem uma metalinguagem, que oportuniza falar sobre a linguagem, seu funcionamento, e sobre as configurações textuais, léxicas, estruturais morfossintáticas e entonacionais.

Assim, por sua vez “as atividades metalinguísticas referem-se à sistematização e a descrição da língua por meio de um conjunto de elementos linguísticos próprios para se falar sobre a língua” (MENEGASSI, 2010, p. 143). Em outras palavras, podemos dizer que essas atividades dizem respeito à capacidade de analisar a língua como objeto de estudo, descrevê-la e falar sobre a mesma. De acordo com essa concepção, Travaglia (2009) refere-se a essa atividade como a análise consciente dos elementos da língua, na qual procura-se explicitar como a língua é construída e como se dá seu funcionamento nas diferentes situações de interação. Sendo assim, todas estas três atividades devem ser trabalhadas de forma articulada para oportunizar aos educandos o domínio da linguagem. Como explica Geraldi (1997, p. 25):

Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemáticas com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam com a construção de conceitos, classificação etc.

Nesse sentido, para oportunizar ao alunado o aprimoramento do seu conhecimento linguístico, o enfoque deve-se partir das atividades linguísticas em direção às atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Uma vez que, “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido” (GERALDI, 1997, p.107). Isso implica dizer que tais atividades não podem ser trabalhadas de forma isoladas das outras, para que se promova um ensino reflexivo. Em vista disso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 34) ressaltam que “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem,” sobrepondo aquela projetada no ensino de língua pautado; nos estudos das palavras e seus componentes (raiz, radicais e afixos) e da categorização das classes gramaticais que as palavras pertencem, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), em especial no tocante às questões gramaticais. Até porque, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 33-34):

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (BRASIL, 1998, p. 33-34):

Nesse sentido, subentende-se que as aulas de Língua Portuguesa só oportunizarão aos alunos condições interativas efetivas, se forem pautadas nestes dois eixos básicos de ensino, ou

seja, nas atividades de Análise Linguística, a qual proporciona uma ampliação do uso e reflexão sobre a língua, à medida que for encaminhada a partir dos três tipos de atividades linguísticas mencionadas acima. Visto que, o uso refere-se a atividade linguística que diz respeito o exercício da própria linguagem nas diversas situações interativas, e a reflexão, associa as duas outras atividades; epilinguísticas e metalinguísticas, “esses dois tipos de reflexão possibilitam a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referente ao texto, correspondendo não apenas à substituição da unidade de análise (da palavra/frase para o texto), mas também a mudanças mais profundas,” (MENDONÇA, 2016 *apud* BEZERRA; REINALDO, 2013, p.38). Embora a prática de Análise linguística não tem sido recorrente no ensino de Língua Portuguesa como proposto no PCN (1998) e mais atual na BNCC (2018), uma vez que a gramática tradicional ainda ocupa o centro, de muitas aulas de Língua Portuguesa. Essa mudança proposta desde aos PCN até a BNCC parece ter gerado dúvidas no que refere-se a orientação teórica no modo como deve-se produzir o objeto de ensino, e isso implica na não efetivação da prática de análise em sala de aula, por parte de alguns professores. Em decorrência disso, faz-se necessário discorrermos sobre a prática de análise linguística no que tange às propostas de ensino.

Os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação da abordagens de leitura e escrita fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo dos componentes linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 34-35).

Essa situação revela que ainda há necessidade de discorrer sobre a análise linguística nas formações de professores para que a sua prática concretize-se no ensino de língua portuguesa e principalmente instigue a realizações de pesquisas motivadoras. Dessa forma, “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. ” (ANTUNES, 2003, p.170).

Essa autonomia didática só será possível com o aparato das concepções teóricas e de reflexão pedagógica autêntica. Autonomia não para agir como se fosse dono da verdade, mas para aplicar o ensino de língua por uma concepção interacionista, mesmo com material didático tradicional, autonomia para escolher o objeto, os procedimentos para alcançar as metas desejadas no seu trabalho. Conforme Antunes (2003) explica:

A ampliação da perspectiva de análise dos fatos linguísticos precisa acontecer. É necessário que o recurso à pragmática seja uma constante, para se poder apreender a língua que, de fato, acontece, na imensa heterogeneidade de seus usos e de suas formas. Não é preciso inventar exemplos: a realidade está aí, com a língua tal qual se usa. (ANTUNES, 2003, p. 151).

Assim, a “língua em uso” é o foco quando o assunto é análise linguística, a partir da qual se propicia uma reflexão consciente sobre o sistema linguístico nas diferentes situações comunicativas, com ênfase ao tratamento escolar dos aspectos gramaticais e textuais. De acordo com Antunes (2003), a análise linguística contempla, entre outros fatores, os estudos gramaticais, mas numa concepção diferente, na medida em que os objetivos pretendidos também são outros. Nesse sentido, Bezerra e Reinaldo (2013) explicam que:

A partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo aí a atividade metalinguística, relacionada com teorias linguísticas e métodos da análise da língua. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 36).

A prática de análise linguística, então, consiste em uma prática de letramento escolar ampla, reflexiva e sistemática dos fenômenos linguísticos, como afirma Mendonça (2006), que prioriza o estudo da língua em seus reais contextos de uso, capaz de oportunizar ao alunado o desenvolvimento das suas potencialidades comunicativo-interacionais. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), na medida em que o ensino de língua tem como eixo norteador a análise linguística, há uma mudança de perspectiva em nível fonético-fonológicos, lexicais morfológicos sintático e semântico em função do contexto. O ensino por essa ótica deixa de ter como objetivo a compreensão apenas da norma padrão para a compreensão da língua em sua concretude frente às necessidades comunicativas.

Vale ressaltar que a análise linguística pode ser trabalhada em diferentes perspectivas teóricas, ou seja, pode-se trabalhar com análise linguística em uma perspectiva enunciativo-discursiva ou do Interacionismo Sociodiscursivo, entre outras possibilidades.

A seguir, reapresentamos um exemplo produzido por Bezerra e Reinaldo (2013) baseado na proposta do Interacionismo Sociodiscursivo, para demonstrar de modo breve como se daria o processo de análise linguística. As pesquisadoras selecionaram o gênero folder para apresentar o modo como acontece o estudo da língua, através da prática de *análise linguística* e enfatizam a relevância dessa abordagem, no sentido de que possibilita ao professor, a partir do texto, explorar o funcionamento linguístico contemplando os níveis: sequencial-composicional; semântico; enunciativo e argumentativo, presente no mesmo. Para efeitos de exemplificação, são descritas abaixo apenas as possibilidades de atividades epilinguísticas que enfocam recursos expressivos da língua no gênero escolhido. Apesar dessa escolha, salienta-se

a necessidade de, em sala de aula, trabalhar as atividades linguísticas e as metalinguísticas associadas às epilinguísticas para um melhor aproveitamento por parte dos alunos, bem como para se efetivar as orientações do PCN ou da BNCC.

Bezerra e Reinaldo (2013) propõem o seguinte texto de análise:

Sol da Barra Apart Hotel

Aqui você realmente se sente em casa!
Here, you really Feel at home!

O único que oferece varanda com a vista mais linda da praia da Barra da Tijuca, em todas as suítes.

Suítes com ar condicionado, cozinha, TV 20” com 70 canais via cabo, minibar, cofre De segurança, telefonia computadorizada com correio de voz personalizado e uma linha Independente para acesso à internet. Garagem própria (sem custo adicional).
Terraço com bar, sauna, ducha e uma magnífica vista panorâmica.
Café da manhã imperdível, com sucos de fruta da época, bolos, farta variedade de pães, Iogurtes, queijo e doces. À noite, relaxe e saboreie os mais exóticos drinks preparados pelo nosso “bar man” no American Bar.

Informações e reservas: Tel.: (0xx21) 2493-7823/ 2493-1023 Fax: (0xx21) 2493-4235 –
reservas@soldabarra880.com.br

Av: Sernambestiba —880 – Barra da Tijuca – Rio de Janeiro/ RJ
-- 22620-172 – Brasil. Localizado em frente à Praia do Pepê e a Cinco minutos do Barra Shopping, New York Center e outros centros de compras, negócios e entretenimento
www.soldabarra880.com.br

Pacotes especiais para finais de semana e feriados prolongados.

(GUIA QUATRO RODAS BRASIL, 2003, *apud* BEZERRA E REINALDO 2013, p.67-68):

De acordo as autoras, no que se refere ao nível sequencial-composicional, podemos dizer que este folder apresenta-se como uma estrutura textual-discursiva descritiva, visto que não comporta uma ordem sequencial, como o exigido na sequências narrativas, e pelo fato, deste apresentar características argumentativas descritivas, como podemos conferir no decorrer de toda organização textual desde a apresentação do título, “Sol da Barra apart hotel”. O título apresenta o tema e dá ênfase ao objetivo da ação verbal através da fragmentação e da apresentação do hotel, uma vez que essa fragmentação possibilita que o foco textual seja dado aos aspectos atrativos a um provável cliente. “O único que oferece varanda com a vista mais linda da praia. Suítes com ar condicionado. Garagem própria. ” Essa seleção demonstra o olhar do anunciador aos aspectos que este considera o objeto principal do folder.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a qualidade do hotel é apresentada no folder a partir de expressões que apresenta a união de um “substantivo com um adjetivo” ou do “verbo ter com uma característica”, como: “vista mais linda”, “suíte com ar” “café da manhã + imperdível” etc.

No que diz respeito à organização da planificação textual, assim pode-se dizer que o folder comporta numa estrutura não linear, categorizando em quatro plano textual: no primeiro plano, apresenta o que se trata -- “Sol da Barra apart hotel”; em segundo plano, aborda as características do “apart hotel” – Suítes, terraço, garagem e entre outro; em terceiro plano, mostra como contatar--“Informações e reservas; ” e, no quarto plano, informa a localização — “endereço e pontos de referências. ”

Quanto à exploração do nível semântico, presente no texto analisado, de acordo as autoras, nota-se que as descrições dos enunciados estão associadas com ações subjetivas presentes no mesmo, ou seja, os elementos são selecionados de acordo a visão que o enunciador quer passar do hotel. Isso mostra que todos elementos textuais são selecionados intencionalmente, direciona a um determinado fim, nesse caso, no intuito de convencer o leitor do texto que o referido hotel é um lugar ideal, motivo pelo qual os aspectos negativos do hotel não foram mencionados no texto.

E o nível enunciativo compreende ao estudo das vozes presentes no texto e os aspectos linguísticos e extralinguísticos que as influenciam. Esse nível é analisado a partir da premissa proposição-enunciado a qual apresenta três dimensões: representação discursiva, que diz respeito a imagem do conteúdo referencial; reponsabilidade enunciativa, que compreende ao ponto de vista; e orientação argumentativa- que se caracteriza como atos de discurso.

Como vimos, no folder, o discurso “Aqui você realmente se sente em casa” discursivamente dá a ideia de um “lugar confortável, familiar, de bem estar”. No ato discursivo em que o hotel é apresentado como: “O único que oferece varanda com a vista mais linda da praia da Barra da Tijuca, em todas as suítes”, representa discursivamente a um lugar privilegiado, no qual aponta a possibilidade de todos os hóspedes poder contemplar à visão panorâmica da praia.

Assim de acordo, com a ideia de que todos os recursos textuais são selecionados intencionalmente, conferimos na primeira sentença discursiva analisada, o uso dos advérbios “aqui” e “realmente”, em que o primeiro funciona como aspecto extralinguístico e o segundo como modalizador. Do mesmo modo, no segundo enunciado, o adjetivo “único” foi selecionado para fortalecer a argumentação presente na descrição.

Outro aspecto desse nível explorado no referido exemplo, através da análise linguística diz respeito ao fato de o presente texto apresentar um dos enunciados em mais de uma língua “Aqui você realmente se sente em casa! Here, you really Feel at home! ”, o que enfatiza que o folder está direcionado para brasileiros e ingleses. Assim sendo, ressalta-se que não se

esgotaram aqui os recursos coesivos presentes no referido texto, que possa trabalhar no ensino de língua, através da prática de análise linguística.

Para tanto, com base nas discussões teóricas apresentadas aqui, acompanhadas de exemplo da prática de análise linguística, pode-se contatar que, apesar de pesquisas atuais revelarem a necessidade do trabalho com a gramática através da prática de análise linguística, com vistas a promover um ensino de Língua Portuguesa, de forma coerente com as propostas de ensino assumidas nos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, as quais correspondem a trabalhar com os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as práticas de uso - leitura/escuta e escrita e reflexiva aos conhecimentos linguísticos, gramaticais e entre outros, embora, ainda hoje não foi possível comprovar a efetivação da prática de análise linguística, no âmbito escolar por parte de muitos professores. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), tais documentos propõem a substituição dos estudos puramente gramaticais pelo o estudo da gramática através da prática de análise linguística. O que implica a qualidade do ensino de línguas, e, logo, nega-se aos estudantes as possibilidades de os mesmos construírem conhecimentos significativos para efetivação de sua participação de forma satisfatória nas práticas de linguagem sociais. Enfatiza-se, por fim, a necessidade de investigação sobre a desarticulação dos conhecimentos teóricos adquiridos pelos professores com as suas práticas pedagógicas.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo refere-se às experiências vivenciadas no período de pesquisa. Segundo Paradiso (2019, p. 32), “pesquisa é uma busca, mas de caráter “investigativo”, como revela sua própria etimologia, isto é, uma busca minuciosa, que tem como objetivo proporcionar uma informação – nova ou confirmar outras já encontradas. ”

No que se refere à abordagem desta pesquisa é qualitativa porque seu foco é captar a realidade, buscando compreender a forma de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Em campo, teve-se como instrumento de geração de dados a observação e entrevista semiestruturada. As quais serão abordadas detalhadamente, na seção seguinte.

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa interpretativista porque essa abordagem nos permite focar no contexto em sua totalidade e compreender e interpretar as ações vivenciadas. Segundo Smith (2006, p.8), “a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diferentes fontes de evidência como parte de qualquer estudo. ” Nessa abordagem, existe uma relação dialógica entre os objetivos buscados, os conhecimentos teóricos e os dados empíricos pautados na compreensão das relações de dada realidade, sem levar em conta a quantidade do objeto pesquisado, mas a qualidade. Como explica Paradiso (2019, p. 50-51):

Quando nos referimos à pesquisa qualitativa, estamos nos referindo ao termo qualidade. [...] Qualidade é o pressuposto referente à compreensão de uma qualidade social, ou seja, o problema é mais importante que a quantidade numérica deste problema. A pesquisa qualitativa ainda que se utilize de uma representatividade numérica, não se foca nisso. Informações da vida social é o foco desta abordagem, independente da qualidade de fato, pessoas, fenômenos, pois as dinâmicas das relações sociais não são quantificáveis nesta abordagem.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa interpretativista corresponde àquela que o pesquisador depois de analisar os resultados obtidos através da atividade de observação, referenciando as hipóteses levantadas inicialmente, parte para a etapa da interpretação das relações não cogitadas, como explica Gerhardt e Silveira:

Trata-se de verificar se essas informações correspondem às hipóteses, ou seja, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa. Assim, o primeiro passo da análise das informações é a

verificação empírica. Mas a realidade é sempre mais complexa do que as hipóteses e questões elaboradas pelo pesquisador, e uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros elementos ou outras relações não cogitadas inicialmente. Nesse sentido, a análise das informações tem uma segunda função, a de interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, o pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.65).

Assim, este estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco principal foi aprofundar o conhecimento sobre o objeto em estudo para diagnosticar as suas causas e, a partir de então, pensar em possíveis estratégias que possa vir apontar alternativas para um ensino mais significativos. A escolha por essa abordagem justifica-se por esta ser a forma de pesquisa que melhor se adequa aos objetivos pretendidos. Souza Júnior (2010) salienta que:

[...] o uso do método qualitativo possibilita uma compreensão mais substancial das características e limites de cada ator social envolvido com a estruturação do espaço urbano uma vez que possibilita ao pesquisador, observar o fenômeno a partir da perspectiva do ator envolvido no mesmo. [...] Nesse contexto o Método Qualitativo possibilita, ao pesquisador, identificar as motivações que levam os atores sociais ao exercício de suas práticas socioespaciais sendo o mais importante a fundamentação de elementos que sustentem a produção de um discurso capaz de representar o posicionamento de todo o segmento sociais (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 3).

A investigação qualitativa nos permite uma visão mais ampla e substancial da realidade. Para tanto, a pesquisa qualitativa é o método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo, peculiar do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, motivo pelo qual é o mais utilizado atualmente no âmbito acadêmico, nas realizações de pesquisas. Assim sendo, essa não só nos permite conhecermos a realidade de determinado objeto, como também nos leva a reconhecemos a nossa capacidade de criação frente às necessidades da nossa realidade, ou seja, permite reconhecer a nossa capacidade de produzirmos conhecimentos científicos.

Adotou-se como procedimento de geração de dados a “pesquisa a campo” pelo fato de esta oportunizar ao pesquisador observar o fato em estudo a partir da perspectiva do participante da pesquisa e, dessa forma, oportunizar-lhe compreender as características e os limites, ou seja, a realidades, para melhor intervir sobre ela. Considerando que nenhuma pesquisa é neutra, há o posicionamento de quem a realiza, por essa razão que toda investigação demanda cautela e rigor quanto às escolhas dos procedimentos e métodos a serem realizados.

No tocante à pesquisa de campo, de acordo Gil (2008, p. 10), compreende-se como a “procura do aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar

as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade. ” Assim acredita-se, ter realizado o método de pesquisa, mais pertinente, no sentido de atingir um conhecimento mais aprofundado do caso em estudo, já que o objetivo desta não consiste em contabilizar dados, mas sim compreender os elementos que compunham o trabalho do professor de língua portuguesa no que se refere ao estudo da língua.

4.2 AS TÉCNICAS DE PESQUISAS UTILIZADAS

Em relação à escolha de determinado método de pesquisa, Gerhardt e Silveira (2009), explicam que existe uma dependência entre o objeto de estudo, o tempo e o método escolhido, em que um influencia o outro. Assim, como mencionado anteriormente, quanto aos procedimentos metodológicos de geração de dados seguidos, o estudo foi realizado através das seguintes etapas: observação e entrevista. Quanto à observação, foi realizada nas aulas de língua portuguesa ministradas por dois professores, em turma e séries diferentes, durante um período de 25 dias, conforme detalhado na próxima seção. A entrada da pesquisadora em campo teve início com a sua apresentação à direção escolar e pedido de permissão para realizar a pesquisa, através do documento, Carta de Apresentação (Apêndice 1), esclarecendo os objetivos e princípios éticos do trabalho, bem como a autorização da diretora foi realizada por meio da sua assinatura no documento, Termo de Consentimento (Apêndice 2), de igual modo, a solicitação e autorização dos docentes participantes da pesquisa, ocorreu com a entrega pela pesquisadora da Carta de apresentação (Apêndice 3) a cada docente, e sequencialmente com a assinatura dos mesmos aos Termos de Consentimentos (Apêndice 4).

A técnica de observação “consiste em ver, ouvir, anotar e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. Tal técnica desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 82).

Uma outra técnica de pesquisa nesse estudo utilizada foi o Diário de campo, o qual de acordo Falkembach (1987), *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) refere-se:

anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

No que se refere à entrevista, aconteceu depois de alguns dias da conclusão da etapa de

observação das aulas, ministradas pelos participantes, de acordo com o combinado no ato de solicitação aos mesmos, da sua colaboração para esta pesquisa. De acordo Gerhardt e Silveira (2009, p. 77), “a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do [...] fato que pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão”.

Por entrevista semiestruturada entende-se como um diálogo, entre entrevistador e entrevistado, baseado em perguntas elaboradas anteriormente, acerca do tema em estudo, com roteiro flexível, visto que o diálogo pode tomar outros rumos, embora sem fugir ao assunto em questão. Como explicam Gerhardt e Silveira (2009, p. 81), a entrevista semiestruturada diz respeito àquela técnica de pesquisa em que “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” No que tange às especificidades do roteiro, o autor conceitua-o como uma lista de tópicos que direciona o entrevistador no momento da entrevista, embora sua forma será flexível o que possibilita o surgimento de outras questões.

As entrevistas e observações completam as leituras. Elas permitem ao pesquisador tomar consciência dos aspectos da questão que sua própria experiência e suas leituras não puderam evidenciar. As entrevistas ou observações exploratórias podem preencher essa função quando não são muito diretivas, pois o objetivo não consiste em validar as ideias preconcebidas do pesquisador, mas em encontrar outras ideias (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 56).

Em relação às técnicas utilizadas, faz-se necessário ressaltar a importância de o pesquisador manter o foco ao objeto em estudo, no ato de coleta das informações pertinentes, para que a descrição dos dados coletados seja relevante aos objetivos pretendidos. O planejamento das atividades a serem desenvolvidas em campo também são pertinentes para garantir a obtenção das informações pretendidas, no tempo pré-estabelecidos.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS

A instituição cenário da pesquisa corresponde há uma escola estadual pública, situada em uma cidade do Valle de Jiquiriçá. Tal escola oferta Anos Finais do Ensino Fundamental, funcionando em período integral através do projeto ProEI- Programa de Educação Integral. A instituição dispõe de 30 professores e 19 funcionários atuantes na área administrativa e atende a um público diversificado, com alunos oriundos da zona rural e da zona urbana, correspondendo a um total de 477 alunos distribuídos em média de 24 a 36 alunos por classe. O perfil socioeconômico dos alunos mostra que são em sua maioria de classe média baixa. E os

alunos que moram na zona rural dependem do transporte escolar para chegarem à escola.

A estrutura escolar caracteriza-se como ampla, murada, possui 14 salas de aulas, uma sala destinada para direção escolar, uma para a secretaria e as demais são divididas em: sala dos professores, sala de vídeo, laboratório de informática, biblioteca, auditório, cozinha, refeitório, banheiros adequados a alunos com deficiências, pátio coberto, quadra de esporte e uma área extensa ao ar livre.

A pesquisa foi realizada em duas turmas dos Anos Finais Ensino Fundamental, uma do 6.º ano e outra do 8.º ano, ambas do período vespertino.

No que se refere à turma do 6.º ano, é composta por 34 estudantes, sendo 22 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idade entre 10 e 11 anos. No que tange às especificidades da turma do 8.º ano, em que foi realizada a observação, é composta por 34 estudantes, dos quais 26 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com faixa etária de 13 a 14 anos.

As referidas turmas tinham professores diferentes para Língua Portuguesa, os quais atuavam apenas nos Anos Finais Ensino Fundamental. Durante o período de observação, das aulas de Língua Portuguesa nessas turmas, existia uma outra pessoa em cada turma que atuavam como “Facilitador”³ além do professor.

A etapa de observação de campo ocorreu entre o período de 21 de maio a 15 junho de 2018, correspondente ao semestre letivo 2018.1. Foram acompanhadas as aulas de Língua Portuguesa ministradas por dois professores, em duas turmas dos Anos Finais Ensino Fundamental, como mencionada anteriormente. Com carga horária semanal de 04 horas aulas, em cada turma observada, durante o período de um mês.

Ao final da atividade de observação, foram totalizadas 18 horas aulas, sendo 09 horas aulas concluída no 6.º ano e 09 horas aulas no 8º ano. Em relação à duração de tempo da atividade de pesquisa, a intenção inicialmente, logo quando optei por tal pesquisa, seria de observar as aulas durante mais tempo, porém, como a partir de determinada data, as aulas das duas turmas seriam ministradas por estagiários do curso de Letras, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – e o intuito consistia realizar observações nas aulas ministradas por professores titulares, houve a necessidade de encerrar as atividades de observação na

³ As pessoas que exerciam a função de Facilitador eram bolsistas do Programa Novo Mais Educação, que realizavam o total de 07 horas por semana de atividades em acompanhamento pedagógico do professor Licenciado em Língua Portuguesa. Tal trabalho era de natureza voluntária definido pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Quando completou a terceira semana das observações, em consequência do corte da verba destinada ao Programa Novo Mais Educação, efetuado pelo governo da Bahia, os facilitadores foram dispensados de seus trabalhos, deixando de exercer tal função.

data informada e partir para segunda etapa, correspondente à atividade de entrevista com cada professor participante. Tais entrevistas aconteceram em dias e locais diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada professor, e ocorreu também com duração de tempo desigual, de acordo ao limite de tempo que cada participante precisou para responder as questões levantadas. Por questões éticas, os participantes da pesquisa são nominados por pseudônimos, na descrição e análises dos dados coletados: o professor atuante no sexto ano é chamado de “Davy” e a professora da turma do oitavo ano de “Carla”

Davy concluiu a graduação em Letras Vernáculas, em 2008, possui várias outras especializações entre as quais se incluem Estudos Linguísticos e Literários, Metodologia de Estudos de Língua Portuguesa e História e Cultura da África. Participou como supervisor do PIBID durante 6 anos, é professor efetivo de Estado, atua em escolas públicas e privadas, completando 9 anos de experiência profissional.

Carla é professora efetiva do Estado, graduada em Letras Vernáculas, em 1997, e possui formação continuada em Psicopedagogia. Exerce sua função desde sua formação, completando 21 anos de experiência profissional. Atualmente leciona em escola pública e privada, nos Anos Finais Ensino Fundamental.

As entrevistas foram realizadas ao final da atividade de observação em cada turma. O roteiro tal qual norteou a entrevista consta com as seguintes indagações: Qual a área de formação? Em que ano concluiu a graduação? Qual seu tempo de serviço? Em que séries lecionam? Em escola pública ou privada? Se possui curso de formação continuada? Quais? Qual sua concepção de gramática? De acordo com sua experiência como docente, qual deveria ser a prioridade do ensino de língua portuguesa na educação básica? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar os conteúdos gramaticais no ensino fundamental? Para você, a análise gramatical proposta pela linguística é viável para se trabalhar na escola? Quais os principais entraves para que o professor da educação básica possa aliar os conhecimentos linguísticos adquiridos na universidade com a sua prática de sala de aula?

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes assim como as observações, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. Sendo realizada primeiro com o professor Davy. Tal entrevista aconteceu em horário disponível e local adequado, de forma, que pude contar com o silêncio no ambiente e tranquilidade do entrevistado. Sendo assim, no dia 17 de julho de dois mil e dezoito, realizei a referida entrevista no auditório da instituição concedente de estágio, a qual teve duração de tempo média de uns 40 minutos; o entrevistado mostrou disponível em todo tempo em contribuir com minha pesquisa.

Com Carla a entrevista foi realizada em 24 de julho de dois mil e dezoito, correspondente a uma terça-feira por ser um dia que tal professora realizava seu AC - Atividade Complementar¹- Momento direcionado ao professor para realização dos planos de aulas para serem aplicado durante a semana. Assim sendo, de acordo com sua sugestão, a entrevista aconteceu na biblioteca escolar da instituição de ensino que concedeu a pesquisa, teve duração de 30 minutos.

Ambas entrevistas foram gravadas, concorde com a combinação e autorização dos entrevistados, em vista de não deixar perderem-se dados e ser precisa, quanto as informações pertinentes, para análise do fenômeno em estudo.

5 ANÁLISE DE DADOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nesta seção, será apresentada a análise de dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em suas respectivas práticas pedagógicas, no que tange as questões de estudo da língua. Refletimos sobre como os docentes participantes da pesquisa entendem o ensino dos aspectos linguísticos e sobre o lugar que a prática de *análise linguística* ocupa em suas práticas.

Assim sendo, os dados coletados, serão expostos acompanhados de discussões pertinentes para o cumprimento aos objetivos do estudo: sobre os entraves que dificultam o professor de Língua Portuguesa de trabalhar com as questões gramaticais através da prática de *análise linguística*.

5.1 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Ao analisar os dados obtidos através dos questionários aplicados aos dois professores de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa e relaciona-los às dados gerados durante as observações de aulas aplicadas pelos mesmos docentes, foi possível perceber que a prática de análise linguística não é recorrente nas aulas de Línguas Portuguesa como proposta em estudos da área da Linguística Aplicada, nos PCN (BRASIL, 1998) e mais recentemente na BNCC (BRASIL, 2018), corroborando a hipótese levantada inicialmente.

Nota-se que no período atual ainda perdura o ensino de língua pautado em uma perspectiva tradicional e/ou mista. A concepção de língua(gem) de muitos professores ainda é voltada para a linguagem como expressão do pensamento, presa à tradição escolar em que o ensino se restringia ao reconhecimento dos aspectos gramaticais sem levar em consideração as funções interacionais da língua(gem). Essas afirmações são possíveis a partir da análise das respostas/reflexões dos professores participantes da pesquisa em relação às questões levantadas nas entrevistas. As participações dos professores revelaram uma acentuada escolha pelas seguintes concepções de língua(gem): Linguagem como expressão do pensamento e Linguagem como forma de interação.

O fato de a concepção de Linguagem como expressão de pensamento ser escolhida por boa parte dos professores de Língua portuguesa até os dias atuais faz perdurar um ensino de língua limitado. De acordo as propostas dos PCN e da BNCC, porém, os objetivos para o

componente Língua Portuguesa, correspondem a uma noção de língua mais ampla e significativa, como se pode notar nos objetivos propostos na BNCC: “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeada/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Por conseguinte, tanto os PCN como a BNCC apresentam como um dos fundamentos de ensino de Língua Portuguesa, o deslocamento das práticas de ensino por uma concepção de língua tradicional para uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, a qual assume como centralidade de ensino o texto relacionado aos seus contextos de produção visando ao desenvolvimento de habilidades pertinentes ao uso significativo da linguagem. Isso mostra que a concepção de ensino do professor tem respaldo nas suas escolhas quanto aos métodos e procedimentos de ensino, como vimos anteriormente, e, à vista disso, fica claro a necessidade, por parte de alguns docentes, ampliarem as suas concepções de língua e de linguagem, em vista de um ensino menos tradicional e mais pertinente e significativo quanto aos seus objetivos. Fica evidente isso, com base nas respostas das seguintes questões.

Como vimos, os docentes participantes receberam nomes pseudônimos Davy e Carla. Vale ressaltar que, neste capítulo, alteramos a ordem cronológica de apresentação dos dados, visto que, trazemos primeiramente a análise dos dados de ambos, gerados nas entrevistas para depois apresentar a análise dos dados gerados durante as observações das aulas e posteriormente apresentaremos discussões pertinentes sobre as informações e resultados que os devidos dados nos permitiu chegar. Lembramos que as perguntas cujas respostas analisadas aqui foram aplicadas em forma de entrevista. A primeira questão foi: Qual a importância da gramática no ensino de língua? O professor Davy, explica que considera que a importância do ensino de gramática consiste em ensinar os fenômenos que ocorrem no idioma, enquanto a professora Carla fala que a importância do ensino de gramática consiste em ensinar aos alunos os empregos corretos das partes gramaticais. Como pode-se conferir através de suas respostas a seguir:

Davy: Eu acho que a gramática é muito importante aos seus estudos, no sentido de ensinar aos alunos os fenômenos que ocorrem em nosso idioma. A gramática ainda tem um “peso” significativo no ensino de Línguas. Embora é preciso que seja aplicada de forma contextualizada, voltada para comunicação, ou seja, o ensino da gramática deve estar sempre permeado de uma metodologia de contexto, ou seja o ensino de gramática hoje, deve estar inserido de uma forma dinâmica, diferente da forma aplicada antes... deve ser utilizada de maneira ...dentro do texto... dentro de uma ação efetiva de comunicação. Na dinâmica da comunicação, (DAVY, 2018).

CARLA: A importância da gramática se faz necessário para contextualizar e entender o emprego correto das suas partes gramaticais e sua comunicação se tornar mais correta e compreensiva. É importante não tão somente a gramática, a língua é um contexto muito mais abrangente, temos que preparar os alunos para se comunicar na sociedade, e para tanto, atribuir trabalho que favoreça a esse desenvolvimento, oralidade, pesquisas, desinibição, saber falar publicamente saber falar corretamente, suas concordâncias, suas ideias e sua criatividade. (CARLA, 2018)

A fala do professor Davy apresenta que a sua concepção de língua está associada a concepções de linguagem interacionista, isso fica claro quando ele diz: “Eu acho que a gramática é muito importante aos seus estudos, no sentido de ensinar aos alunos os fenômenos que ocorrem em nosso idioma. ” Uma vez que, na sua resposta subtende-se que a importância da gramática será levar ao aluno a compreender a língua a partir dos fenômenos que acontece no uso reais da língua. Embora, quando dando continuidade sua resposta, ele diz: “a gramática ainda tem um “peso” significativo no ensino de Línguas”, a palavra “ainda” torna possível perceber que ele refere-se a uma perspectiva de ensino ainda presente no contexto escolar, a normativa, mas, pelo seu discurso, demonstre que sua prática de ensino é abordada em outra perspectiva, a interacionista. Assim, ele demonstra compreender a gramática como a estrutura da língua em uso, mesmo que a escola não coloque isso em prática ainda, justificando ao fato de defender um estudo contextualizado da gramática. Até porque, ainda que ele concluiu dizendo que a gramática deve ser trabalhada na dinâmica da comunicação, o que nos remete a ideia de concepção de língua como instrumento de comunicação, fica claro, no seu discurso, que ele utiliza a expressão “dinâmica da comunicação” referindo-se a interação, aos usos sociais da língua, como podemos conferir nessa fala: “o ensino de gramática hoje, deve estar inserido de uma forma dinâmica, diferente da forma aplicada antes... deve ser utilizada de maneira ... dentro do texto... dentro de uma ação efetiva de comunicação”.

No discurso da professora Carla, ainda que inicialmente ela diz: “A importância da gramática se faz necessário para contextualizar” notamos que há um direcionamento da teoria da linguagem como expressão do pensamento, uma vez que, quando ela fala em contextualizar, analisando o seu discurso, é possível perceber que ela refere-se contextualizar à contextualização das regras normativas e não do contexto social. Como iremos vê na sequência, através da descrição das aulas, as quais mostra que a professora trabalha conteúdos gramaticais com frases isoladas sem se referir ao contexto linguístico. Isso fica evidente, também, quando ela enfatiza que considera a gramática importante no sentido de levar o aluno a compreender o emprego correto das partes gramaticais e tornar mais correta a comunicação, uma vez que, tal

informação mostra, que há na sua prática pedagógica um direcionamento aos estudos das terminologias gramaticais, reiterando-se aos estudos de regras do bem falar e escrever, sem levar em consideração o contexto interacional, e, já concluindo sua resposta ela fala da importância do ensino da gramática como forma de preparar o aluno para falar publicamente, para falar corretamente usando as concordâncias em sua expressão. Aqui acreditamos que há uma relação com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que diz respeito ao ensino de língua focado na codificação e na decodificação sem levar em conta o interlocutor e as circunstâncias que os influenciam, visto que, no discurso dela, mesmo apresentando a sua preocupação no sentido de proporcionar aos educando a ampliação do domínio da linguagem, ainda faz jus às imposições das regras normativas, sem levar em conta a gramática internalizada do aluno e nem o contexto de uso. O que corrobora para afirmação de hipótese levantada inicialmente, de que há reconhecimento e vontade, por parte do professor, de se desprender do modelo de ensino normativo e se aliar a perspectiva de ensino mais ampla, a interacionista, mas, que isso nem sempre, é possível.

Quando questionado sobre sua experiência docente, por meio da pergunta: “De acordo com sua experiência como docente, qual deveria ser a prioridade do ensino de língua portuguesa na educação básica? ”, o professor Davy respondeu que a prioridade do ensino de Língua Portuguesa deve ser o ensino da língua socialmente efetivo, como podemos verificar na seguinte resposta:

DAVY: A prioridade deve ser o ensino da Língua Portuguesa socialmente efetivo. Ou seja, eu acredito que ensinar gramática pela gramática não tem muito sentido, é preciso trabalhar a gramática contextualizada e também a produção e interpretação de texto. É importante tentar formar leitores proficientes, críticos e bons escritores. Se o professor conseguir isso o trabalho do professor já deve ter se efetivado de forma satisfatória. (DAVY, 2018).

Em relação a segunda pergunta, quando Davy diz que a prioridade do ensino de Língua Portuguesa deve ser a linguagem socialmente efetiva, mostra que a sua concepção de linguagem é a interacionista, aquela que concebe a linguagem como uma prática social. Logo, subentende-se que o mesmo, em sua prática docente, dê preferências as metodologias mais significativas no sentido de capacitar ao educando para interagir de forma adequada nas diversas situações sociais. Isso fica claro, também quando ele relata a importância de tentar formar leitores proficientes, críticos e bons escritores, contemplando o ensino defendido por Angelo (2004), que defende o trabalho com o funcionamento discursivo da língua, como vimos no Capítulo 1 na seção 1.2: Concepções de Gramática e suas Influências no Ensino de Língua Portuguesa.

Nessa fala, é possível perceber um alinhamento do professor com os objetivos propostos

nos PCN (BRASIL, 1998), que defende como objeto de ensino a aprendizagem do conhecimento linguístico e discursivo sobre o qual o aluno opera ao participar das práticas sociais de linguagem. Assim sendo o professor parece planejar e realizar as suas aulas levando em consideração o reconhecimento de que “a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastantes específicas em função de sua finalidade: o ensino.” (BRASIL, 1998, p.22). Bem como, também, contempla aos objetivos de ensino de língua pretendido pela BNCC, no que diz respeito, ao fato de tal ensino ter como uma das principais funções a de oportunizar ao aluno a participação em práticas de linguagem diversificadas.

Respondendo ao mesmo questionamento, a professora Carla diz que a prioridade do ensino de Língua Portuguesa consiste na leitura, como podemos verificar a seguir:

CARLA: A prioridade do ensino de língua é muito abrangente, porque a língua portuguesa está a todo momento na comunicação dos educandos e do ser em sociedade. Eu acredito que a prioridade deve ser a leitura, esta melhora o falar a interpretação, a escrita e desenvolvimento da cultura, por isso, acredito que a leitura é a base. (Carla, 2018).

Observa-se que, é possível perceber que mesmo, quando no seu discurso ela diz que a prioridade do ensino de língua é muito abrangente, demonstrando ter consciência da necessidade de realizar tal ensino numa perspectiva interacionista, que a sua prática pedagógica está atrelada à outra concepção de língua: a concepção de língua como expressão do pensamento, visto que, ela conclui sua fala dizendo que a prioridade do ensino deve ser a leitura que “melhora a fala” notamos uma certa ligação aos ensino normativo, a sua dificuldade de se desprender da tradição de ensino mesmo tendo uma visão positiva das práticas de estudos interacionista. Nesse sentido, percebe-se que não há um alinhamento da docente com o discurso defendidos nos PCN, (1997), no que concerne as possibilidade de plena participação social do aluno, visto que o ensino aplicado por uma concepção tradicional, como vimos anteriormente nas discursões teóricas, não permitirá ao aluno o domínio da língua em situações interativas diversas, pelo fato, de ser por meio da língua, que o indivíduo produz e partilha conhecimento, e por conseguinte, a escola tem a função e responsabilidade de oportunizar seus alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para exercer sua participação social. Visto que, vivemos em uma sociedade diversificada no que concerne aos povos e às culturas, assim a língua como parte cultural e o ensino de língua não pode desconsiderar o meio e as circunstâncias que o influenciam. Em vista de alcançar-se um ensino mais significativo, no sentido de oportunizar ao educando o desenvolvimento gradativo de competências comunicativas

permitindo usá-lo de forma satisfatória as diferentes práticas de linguagem.

Em relação à pergunta, Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar os conteúdos gramaticais no ensino fundamental? Davy se posiciona dizendo que realmente existem entraves mesmo, segundo ele, os alunos chegam à escola sem uma base de conhecimento necessária para compreender a língua nos seus aspectos mais complexos. Como pode-se verificar no trecho seguinte:

DAVY: Olha uma das principais dificuldade são a falta de leitura...ele [aluno] tem acesso a leituras superficiais através dos meios tecnológicos, redes sociais. Embora eles até produzem um pouco, mas com esses acessos mencionados, nota a dificuldade na escrita, uso de internetês, abreviações... cometem todos os tipos de erros ortográficos. Eles se acostumam a usar a língua de forma equivocada. A falta de uma base necessária dos alunos, falta de leitura, falta de interpretação de texto, de habilidades básicas. E isso gera dificuldade muito grande, e para tentar amenizar é bastante complicado mesmo. E quando você vai para sala os alunos não dispõem de uma base de conhecimento necessária para compreender a língua, os aspectos mais complexos da língua. Então isso tem realmente gerado uma dificuldade muito grande (DAVY, 2018).

No discurso referente a terceira pergunta, Davy também apresenta um olhar pedagógico orientado pela concepção de linguagem interacionista, uma vez que, ao perguntar sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar os conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental, foi apontado pelo professor como a principal dificuldade está relacionado com a falta de leitura dos alunos, ocasionada pelo uso das redes sociais. Ele diz: “na escrita, uso de internetês, abreviações... cometem todos os tipos de erros ortográficos” (DAVY, 2018). Aqui, nota-se que mesmo utilizando o termo “erro ortográfico” no conjunto do discurso dele, é perceptível, que ele está referindo-se a questão de falta de adequação dos alunos quando produzem textos de outras esferas sociais. Nesse outro trecho da sua fala: “os alunos não dispõem de uma base de conhecimento necessária para compreender a língua, os aspectos mais complexos da língua” (DAVY, 2018), também apresenta pautada em uma concepção interacionista, visto que, na seu discurso, respondendo a questão anterior anteriormente ele deixa bem claro, a sua concepção de língua e de ensino de língua, ou seja, ela demonstra que compreende e considerar a língua em seu uso socialmente efetivo, assim, quando ele fala em “complexidade da língua em uso”, nos remete a ideia de falta de conhecimento linguísticos para adequar os seus usos as situações de interação. Assim, finalizando sua resposta sobre a mesma pergunta, notamos na sua fala que ele reconhece a necessidade do ensino de língua ser realizado numa concepção de linguagem interacionista, e, desta forma, filia-se à noção de língua em uso, embora demonstra, certa dificuldade e angústia, ao aponta a falta de leitura e de interpretação de

texto dos alunos como um entrave para se aplicar um ensino por tal concepção.

A professora Carla, referindo-se à mesma pergunta, também afirma que existem vários aspectos que dificultam o trabalho satisfatório com os aspectos gramaticais no Ensino Fundamental. Segundo ela, um deles refere-se ao fato de a gramática apresentar questões de decorar, e dentre as regras existirem algumas exceções que confundem o aluno, tais afirmações podem-se se conferidas no trecho a seguir:

CARLA: A gramática em si tem vários aspectos que apresentam a questão do decorar e é aí, neste ponto que acho mais agravante porque o aluno não deve decorar ele deve entender. Além das regras para serem decoradas, existem as tais exceções, e isso confunde a cabeça dos educandos, confundem a interpretações e o entendimento desse conteúdos gramaticais, mas, contextualizar se faz necessário para um melhor entendimento e dispensado assim, essa questão de memorização, e sim, pela lógica, pela a compreensão, e pela a escritas com seus usos gramaticais corretos, (CARLA, 2018).

Ao “falar em regras para serem decoradas”, a docente demonstra que a concepção que subjaz sua prática é a concepção de língua como expressão do pensamento, revelando que, atualmente, mesmo com a propagação do ensino de língua por uma concepção mais abrangente, ainda pendura a prática de ensino voltada para o ensino de regras gramaticais, pouco relevante e significativa. Como mostra na resposta apresentada, mesmo que em algum momento, ele demonstre se desvincular da concepção normativa de língua e de gramática, presente no ensino de décadas atrás, ainda é possível notar aspectos de um ensino que “reduz a atuação do professor a um trabalho de mera passagem de conteúdos em função de uma cobrança posterior” (ANTUNES, 2009, p.41). E se o ensino de língua não centralizar na natureza textual e discursiva da linguagem, certamente os objetivos mais relevantes do ensino de língua não serão alcançados. Embora, quando ela diz: “[...] mas, contextualizar se faz necessário para um melhor entendimento e dispensado assim, essa questão de memorização”, percebemos o reconhecimento da sua parte, acerca de insuficiência de um ensino pautado nessa concepção tradicional, e demonstra que em algum momentos sua prática pedagógica é embasada pela concepção de linguagem como interação, ao mesmo tempo que revela, assim como no seu discurso respondendo a questão anterior, certas dificuldades em desprender-se desse modelo de ensino normativo.

A quarta questão levanta na entrevista foi: Para você, a análise gramatical proposta pela linguística é viável para se trabalhar na escola? Esse questionamento foi respondido pelo professor Davy afirmativamente, pois, segundo ele, esta é a forma mais correta de Ensino de Língua Portuguesa, visto que o ensino por outro viés iria na contramão dos objetivos de língua

defendidos nos últimos anos. Como pode-se verificar através do sua fala a seguir:

DAVY: Olha nós precisamos pensar principalmente, em questão de qual linguística? porque a linguística tem vários ramos. Mas em relação a linguística contemporânea, ela pensa mesmo a questão contextualizada. A linguística moderna trabalha a questão empírica da linguagem, usada efetiva, socialmente colocada como organismo vivo, de interação social. Então eu acho que esta seria a forma, mais correta de ensinar a Língua Portuguesa, de outra maneira que não essa... e sem falar que iria completamente contra ao ensino de língua objetivado nos últimos dez anos, (DAVY, 3018).

Assim, ao analisar a resposta do professor Davy à referida questão, percebe-se que há um reconhecimento de que a concepção de língua apropriada para se trabalhar no ensino de Língua Portuguesa é a interacionista, isso fica claro quando ele diz: “A linguística moderna trabalha a questão empírica da linguagem, usada efetiva, socialmente colocada como organismo vivo, de interação social.” (DAVY, 2018). Observa-se na resposta do docente o reconhecimento quanto à necessidade de se desenvolver o ensino por essa concepção mais ampla de linguagem em prol um ensino que possibilite ao aluno a ampliação do seu conhecimento linguístico. Fechando seu discurso ele traz algumas considerações reflexivas sobre um ensino de língua almejado atualmente em contraste ao ensino de cunho normativo, como podemos conferir: “Então eu acho que esta seria a forma, mais correta de ensinar a Língua Portuguesa, de outra maneira que não essa iria completamente contra ao ensino de língua objetivado nos últimos dez anos” (DAVY, 2018). Acredita-se que a sua percepção de língua(gem), provavelmente está associado ao seu processo de formação inicial e continuada na área, com graduação em Letras em 2008, e cursos de pós-graduação *lato sensu* em Estudos Linguísticos e Literários, e Metodologia de Estudos de Língua Portuguesa, bem como sua participação como supervisor no PIBID. A compreensão da língua como prática social influenciam sem dúvida, a sua prática pedagógica.

Sobre essa pergunta, a professora Carla afirma que atualmente os livros didáticos apresentam propostas interessantes e pertinentes, conforme se observa abaixo:

CARLA: Atualmente sim, e tem propostas atualizadas nos livros didáticos são bem pertinentes e interessantes.

Na fala da professora Carla, apesar de esta dizer que reconhece como pertinentes e interessantes, as propostas de ensino atualizadas presentes nos livros didáticos, sua resposta é muito sucinta, deixando subentendido que seu conhecimento sobre essa proposta de ensino relativa à análise gramatical talvez seja ainda pouco aprofundada ou que não tenha opinião

formada sobre o tema. Esse fato pode ser explicado, considerando o período em que ocorreu a formação inicial desta docente, em 1997, anterior à implantação, por exemplo, dos PCN (BRASIL, 1998), que refletiam os avanços teóricos para um trabalho mais significativo com línguas. Após a implantação dos PCN, houve um esforço dos cursos de graduação em adequar a formação inicial às novas orientações para o trabalho com línguas. Considerando o período de formação dos dois participantes da pesquisa, pode-se afirmar que o ensino superior tem alcançado mudanças significativas no sentido de capacitar o graduando para exercer de forma mais significativa a função como professor de Língua Portuguesa. Esse dado também aponta para a importância da permanência do professor em formação continuada e em pesquisa. Uma vez que, a formação continuada consiste em um processo de permanente aperfeiçoamento do professor sobre os conhecimentos necessários à prática docente, mantendo-o atualizados sobre as novas descobertas científicas, e desta forma, aproximando os pressupostos teóricos das práticas pedagógicas, o que sem dúvida, promove aprendizagem mais significativas.

No que tange à percepção dos participantes da pesquisa sobre os principais entraves para que o professor da educação básica possa aliar os conhecimentos linguísticos adquiridos na universidade com a sua prática de sala de aula, o professor Davy afirma que um dos principais refere-se à falta de base de conhecimento dos alunos, em relação à leitura e à escrita que dificulta o trabalho do professor com as metodologias mais efetivas de abordagem da língua, e que tais dificuldades também estão associadas ao acervo, a biblioteca, os quais se encontram defasados. Já a professora Carla revela que o dia a dia do professor é direcionado pelo livro didático, dessa forma, os conhecimentos sobre as teorias linguísticas adquiridos na universidades são postos em prática de forma natural, pois são fáceis de serem adaptados. Tais afirmações podem ser comprovadas através das seguintes respostas:

DAVY: Eu acho que são vários, primeiramente em relação à base [Anos Iniciais do Ensino Fundamental], que salientei anteriormente. Os alunos chegam com essa falta de base em relação à leitura e à escrita. Com muitas dificuldades e isso gera um entrave muito grande. Em relação à questão de trabalhar com essas metodologias mais efetivas do língua, precisa ir lapidando aos poucos. Embora existem as dificuldades no trabalho com a leitura, em relação à questão de... ao acervo, a biblioteca se encontra muita defasada não dá para trabalhar com muito (pouco) livro (DAVY, 2018).

CARLA: Na verdade, o dia a dia em sala é direcionado através dos livros didáticos, orientados com as atualizações, isso favorece as práticas em sala, e uma questão primordial, é a leitura, porque a própria leitura já direciona ao educando a escrever com facilidade, interpretar e falar, a se comunicar facilmente em sociedade: por isso sempre “bato no ponto” da questão leitura. E essa questões linguísticas adquirida na universidade elas se põem em prática de forma naturais, nós evoluímos com o tempo e temos que acompanhar as suas mudanças.

Mudanças essas que são fácies de fazer adaptações, (CARLA, 2018).

Ao responder essa questão o professor Davy demonstra que ele compreende a importância de se aplicar o ensino por meio da concepção de linguagem interacionista, e ao mesmo tempo, revela encarar muitas dificuldades no âmbito escolar, como biblioteca defasada, falta de materiais didáticos e entre outros fatores, que acaba dificultando a efetivação das metodologias de ensino propostas por uma concepção de ensino interacional. Como podemos conferir na sua resposta, quando ele relata que os alunos chegam ao Anos Finais do Ensino Fundamental II com muitas dificuldades em relação à leitura e à escrita e a escola não dispõe dos materiais didáticos que o professor precisa, e que isto acaba gerando um entrave muito grande para trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista. Assim ele revela que precisa ir lapidando tais dificuldades aos poucos. Isso deixa subentendido que nem sempre sua prática é aplicada fundamentada numa concepção de língua interacionista. Essa discussão contempla uma das hipóteses levantadas inicialmente neste trabalho de que poderia haver o reconhecimento por parte dos professores de que o ensino não deve ser aplicado por uma concepção de linguagem tradicional, e sim por uma concepção interacionista, mas que existem fatores que impedem, que o professor se desprenda desse ensino tradicional e se alie a essa concepção de ensino produtivo, pautado no uso efetivo da linguagem e da reflexão.

Sobre a mesma questão, quando a professora Carla fala que os conhecimentos linguísticos propostos pela a universidade se põem em prática de forma naturais, e afirma que o professor evolui com o passar do tempo e acompanha as suas mudanças, depois de ter dito que o trabalho do professor em sala é direcionado pelo o livro didático, pelas as orientações presentes nos mesmo sobre as atualizações, deixando subentendido que ela segue aquilo que está posto nos livros didáticos, e como sabemos, apesar dos livros didáticos apresentarem propostas de trabalho interessantes, sabemos que os mesmo não acompanham a realidade do aluno, logo, o ensino restrito a tal material não irá propiciar uma reflexão maior sobre ao uso da língua como proposto pela abordagem interacionista. Embora, através do acompanhamento das aulas, pode-se afirmar que a sua prática pedagógica não condiz com seu discurso, já que durante o período das observações das aulas a professora não utilizou o livro didático. Exceto para elaboração da última atividade avaliativa escrita referente a primeira unidade (prova), como pode-se verificar na descrição das aulas a seguir.

Como podemos ver, através de suas concepções de língua e de suas escolhas teóricas para respaldar suas práticas de ensino, ao compararmos as respostas dos dois docentes participantes desta pesquisa e relacioná-las com o o período da sua formação inicial e com as

suas participações em formações continuadas, estas se mostram fundamentais para o avanço em termos de metodologias de ensino, bem como de compreensão de como deve ocorrer o ensino de língua portuguesa. Essa compreensão embasa-se no fato de o professor Davy ter sua formação inicial mais recente e continua acessando a formação continuada, na área da linguagem desde a conclusão de sua formação inicial, justificando filiação a uma concepção de linguagem de orientação discursiva, enquanto a professora Carla teve sua formação inicial em 1997, ano em que justamente os PCN começaram a incorporar a prática de análise linguística numa perspectiva discursivo-enunciativa como uma alternativa ao ensino puramente gramaticais. Esse contexto leva-se a compreender que no período que ocorreu a sua formação inicial, eram outras teorias que norteavam o ensino, o que explica a sua afiliação a uma concepção de linguagem mais tradicional, o que leva ao trabalho com metodologias de ensino mais tradicionais.

5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS GERADOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Vale-se ressaltar que os procedimentos dessa pesquisa incluem o acompanhamento das aulas de duas turmas, sendo uma do 6º ano e outra do 8º ano, como mencionada anteriormente, tais observações foram realizadas com o intuito de verificar em que medida a *prática de análise linguística* está presente em sala de aula de Língua Portuguesa, como meio de levar o aluno à reflexão e construção de saberes linguísticos, necessárias para sua participação ativa em sociedade.

Optamos aqui por apresentar separadamente os dados referentes à prática de cada participante, iniciando com a descrição e análise do observado nas aulas do professor Davy.

O acompanhamento das aulas referente a turma do 6º ano foi realizado no período de 21 de maio à 15 de julho de 2018. Enquanto que a primeira aula observada, na turma do 8º ano, ocorreu no dia 23 de maio de 2018, e a última em 15 de julho desse mesmo ano, lembrando que o período de realizações das observações das aulas em ambas as turmas corresponde ao semestre letivo 2018.1 Correspondendo ao total de 09 horas aulas observadas em cada turma, das quais foram selecionadas, apenas seis destas, por cada turma, para ser descritas e analisadas aqui, pelo fato de apenas nestas aulas serem trabalhadas atividades que contemplam ao foco deste estudo. Lembrando, que nessa etapa, as observações foram realizadas semanalmente, em todas as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelos professores participantes.

Durante as observações das aulas, foi utilizado pela pesquisadora o diário de campo,

para as anotações das atividades realizadas pelos docentes. As quais, foram registradas periodicamente no decorrer de cada aula observada. É preciso enfatizar que todos os instrumentos utilizados nessa pesquisa, buscaram ao máximo, responder aos objetivos científicos desse trabalho. Desta forma, nessa seção de análise de dados busca-se expor de forma séria, os dados gerados durante o acompanhamento das aulas dos docentes.

Assim, de acordo com a sequência de todos outros procedimentos nesta pesquisa realizados, em consonâncias aos dias em que cada professor lecionava, uma vez que, as aulas ministradas pelo professor Davy ocorriam a partir de segunda-feira, enquanto, as aulas de Língua Portuguesa referente a turma em que a professora Carla lecionava, iniciava a partir de quarta-feira. Motivo pelo qual a atividade a campo teve início com o acompanhamento da turma do 6º ano. Desta forma, mantendo a mesma sequência, a seguir darei início as discussões sobre os dados gerados, durante a pesquisa, com à análise dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor Davy, depois na sequência trarei a descrição das aulas refere a professora Carla:

5.2.1 Prática pedagógica do professor Davy

O primeiro contato com a turma observa, de tal professor, foi realizado no dia 21 de maio. Foram acompanhadas duas aulas consecutivas, nestas foram trabalhados, pelo docente os seguintes conteúdos: Conto / variação linguística/linguagem formal e informal. Através dos seguintes procedimentos metodológicos: A aula teve início com uma correção oral de uma atividade solicitada na aula anterior. Durante a correção o professor instigava a participação dos alunos através de perguntas, alguns alunos expôs dúvidas e o professor esclarecia-as trazendo exemplos relacionados ao contexto da sala. Ao término desta atividade, o professor retomou a explicação das variedades linguísticas através de uma charge, exposta por ele no quadro. E finalizou a aula solicitando-os que respondesse em casa a atividade presente no livro didático, correspondente as páginas 72, 73 e 74.

Assim, através do que foi descrito, torna-se perceptível que o docente proporciona momentos para que os alunos reflitam sobre a adequação das variedades linguísticas. Uma vez que o professor, ao corrigir a atividade, instiga a participação dos alunos, nos casos de dúvidas retoma as explicações, com exemplos a partir de situações reais presentes em sala de aula. Explica quando julga pertinente, a partir do texto e não com frases soltas, como por exemplo no exercício que diz respeito à identificação das variedades linguísticas, no qual ele desenhou uma

charge no quadro, contextualizou a mensagem presente na charge e depois comprovou as variedades linguísticas explicadas em aula presente no texto, através da análise linguística. Ainda que análise linguística aqui tenha sido abordada como reflexão dos recursos textual-enunciativos na produção de texto orais e escritos, correspondendo apenas à atividade linguística, uma vez que ele não trabalhou com as atividades epilinguísticas que correspondem à exploração dos recursos expressivos em uso, nem as atividades metalinguísticas que englobam a sistematização da própria linguagem.

Na quarta aula da mesma turma acompanhada pela pesquisadora, o professor levou impresso um conto, intitulado “Os sete sapatos da princesa” distribuiu uma cópia do mesmo para cada aluno e passou uma atividade no quadro para os alunos copiarem e responderem sobre o conto, depois de ter realizado a leitura do mesmo. As questões eram de interpretação e sobre linguagem formal e informal.

Nessa aula, o professor trabalhou com análise linguística, buscando a reflexão dos recursos linguísticos presentes no texto, pois a atividade apontava algumas expressões ou recursos presentes no texto e solicitava aos alunos que os analisasse, com o intuito de justificar, se esta pertencia à linguagem formal ou informal. Assim, como dizem Bezerra e Reinaldo (2013), as variações linguísticas são trabalhadas através da prática de análise, comparando textos, por exemplo, oportunizando aos alunos reflexão sobre adequação linguística, possibilitando compreender e se apropriar das alternativas linguísticas nas práticas sociais.

Em outra aula observada, o professor revisou os conteúdos estudados até o momento através do um conto, pois na próxima aula aplicaria uma atividade avaliativa escrita (prova), referente a I unidade. Tais conteúdos diz respeito às variações linguísticas: linguagem formal e informal; fazendo relação com as variações linguísticas regionais; as características do gênero textual estudado, conto.

Como as demais aulas observadas, pode-se notar que o professor Davy elege o texto como eixo norteador do ensino e, a partir deste objeto de conhecimento, trabalhava os conteúdos, de forma contextualizada. Ou seja, o docente solicitou aos alunos, para que um lessem em voz alta e os demais acompanhassem a leitura, em seguida ele discutiu o texto. Após as atividades linguísticas, revisou as características do conto lido, trabalhou com a análise linguísticas mostrando as variedades linguísticas, presentes no texto e comparando com outras questões criada por ele sobre o contexto da sala de aula inclusive com a linguagem regional. Até aqui, pode-se constatar que sua prática pedagogia era realizada de forma contextualizada, numa perspectiva interacional, contemplando os objetivos defendidos pelos PCN e pela

BNCC. Além disso, o trabalho do professor corresponde ao que Bezerra e Reinaldo (2013) defendem como ponto de partida para o trabalho com a prática de análise linguística, “os estudos das condições de produção do texto e das características específicas dos gênero textual” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 34), pois, segundo as autoras, é através do conhecimento de tais aspectos que o professor pode levar os alunos a refletirem sobre os objetivos da comunicação e sobre os recursos linguísticos utilizados. Ainda é possível dizer que está coerente ao que foi expresso pelo mesmo na entrevista, visto que, no seu discurso analisado anteriormente, também apresenta-se o foco dado à abordagem da língua na perspectiva interacional.

Na próxima aula observada, o professor aplicou a atividade avaliativa, *Analisando a prova*, pode-se verificar que o professor não conseguiu trabalhar todos os conteúdos através da prática de análise linguística, uma vez que, ao trabalhar com substantivo, por exemplo, apesar de trazer o texto, demonstrando uma tendência aos estudos interacionais, ele não trabalhou com o substantivo como recurso para a construção do texto, pois focou na atividade de reconhecimento e não de compreensão do sentido, correspondendo ao que Bezerra e Reinaldo (2013) e Geraldi (2011) chamam de uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Essa ocorrência mostra que nem sempre a sua prática é realizada numa perspectiva de ensino interacional, ainda que sua escolha de concepção de ensino seja a interacional. Esse contexto indica que, porventura, que o professor está testando possibilidades, mas ainda não encontra caminhos para trabalhar integralmente a partir da perspectiva que lhe parece mais eficiente. Desse modo, corrobora com a hipótese levantada inicialmente de que a prática de análise linguística não tem tido repercussão acentuada no ensino de línguas, porque falta ao professor orientação e subsídios para que ela possa incorporar os conhecimentos teóricos à sua prática de ensino.

Esse dado aponta para a necessidade de o professor ter acesso à formação continuada na área do ensino para estar a par das descobertas científicas para fortalecer seu conhecimento sobre as práticas de linguagem na escola, dentre as quais a análise linguística, propiciando que o professor de Língua Portuguesa possa incorporar tais conhecimentos à sua prática pedagógica. Em relação às questões sobre as variações linguísticas, o professor Davy trabalhou numa perspectiva interacional, a partir e dentro do texto, por meio da prática de análise linguística. Embora, como revelado no seu discurso durante a entrevista, pôde-se perceber que alguns alunos tiveram muita dificuldade de responder as questões, devido a sua dificuldade com a leitura. Assim sendo, o professor pediu para a pesquisadora auxiliar, acompanhando de perto

aqueles alunos, que não conseguiam ler os textos fazendo as leituras dos mesmos. Ao cumprir essa tarefa, pôde-se comprovar que as dificuldades dos alunos eram exatamente como disse o professor, relacionadas à leitura e não na compreensão do conteúdo trabalhado, visto que depois da leitura dos textos pela pesquisadora, os alunos conseguiram responder corretamente as questões da prova, tanto sobre interpretação do texto, como sobre os recursos linguísticos presentes no mesmo.

Na última aula observada durante a pesquisa, correspondente a duas horas aulas, o docente levou os alunos para a sala de vídeo da escola, para que estes pudessem assistir ao filme, *Narradores de Javé*, o qual trata da importância das linguagens oral e escrita, bem como da influência das histórias contadas oralmente para a efetivação das histórias registradas por escrito. Ao final, retornou com os alunos para a sala de aula, onde trouxe algumas considerações sobre o filme, confrontando as linguagens (oral e escrita), utilizadas pelos personagens do filme com as variedades linguísticas estudadas em sala de aula.

Vale ressaltar, que nessa aula, antes de dar início à exibição do filme, o professor chamou atenção dos alunos para focarem nas variedades linguísticas utilizadas pelos personagens. Depois que assistiram ao filme, ele retornou para a sala de aula, com os alunos e discutiu a temática do filme com os alunos, importância das histórias orais e escritas, e da influência que uma exerce sobre a outra. Depois, ele trabalhou com a prática de análise linguística apontando as variações linguísticas presentes no filme, chamando atenção para as adequações da forma da linguagem oral para a linguagem escrita, propiciando aos alunos refletirem sobre os usos da língua, correspondendo à atividade linguística, também trabalhou com uso de recursos expressivos presentes nas práticas de linguagem de alguns personagens do filme contemplando a atividade epilinguística.

Dessa forma, pode-se comprovar que em todas as aulas, quando trabalhada conteúdos sobre variações linguísticas, o docente trabalhou através da análise linguística, fundamentado em uma perspectiva teórica enunciativa em concordância com as perspectivas de ensino direcionada ao ensino de línguas pelo PCN e pela BNCC, no entanto quando refere-se ao trabalho sobre conteúdos que são privilegiados no ensino tradicional, no caso, substantivo, constata-se que o professor não conseguiu trabalhar estabelecendo relação ao plano textual-enunciativo, demonstrando dificuldade de desprender-se do modelo de ensino normativo. Como explica Bezerra e Reinaldo:

Os problemas que dificultam a interação entre o que se faz na academias e o que se faz nas salas de aula do Ensino Médio e Fundamental são muitos e de diversas ordens:

epistemológicos, pedagógicos, sociais, econômicos, culturais etc. Entretanto, é preciso que se registre que há iniciativas, de ambos os lados, que buscam diminuir o distanciamento entre a pesquisa e a prática de sala de aula, (BEZERRA E REINALDO, 2013, p. 63).

Vale destacar que além de trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, ele faz uso do livro didático, sem se restringir a esse instrumento, visto que, durante as aulas observadas, pôde-se verificar que o professor trouxe filme e atividades fotocopiadas. Há uma tendência de ele trabalhar com a língua em uso, levando em conta as influências do contexto para a realização da língua. Tudo isso mostra o desejo e compromisso do docente em propiciar aos educandos uma melhor aprendizagem sobre os conhecimentos linguísticos necessárias para o uso e a reflexão sobre a língua, nas diversas situações interacionais. Reconhece-se o seu entendimento de que o estudo de língua não se deve restringir ao conhecimento normativo, nem ser realizado de forma descontextualizada, através da sua prática docente, quando utiliza em sua prática pedagógica o texto como eixo de ensino e trabalha com língua através da prática de análise linguística. Assim como, pôde-se comprovar por meio do seu discurso analisado anteriormente, quando ele apresenta sua concepção de língua pautada pela concepção interacional, alinhando-se ao PCN e à BNCC.

5.2.2 Prática pedagógica da professora Carla

O primeiro contato de observação da prática da professora Carla refere-se a uma hora aula. Inicialmente, foi realizada a explicação do conteúdo “coerência e coesão”, seguido da realização de uma atividade (fotocopiada), sobre coesão e coerência, a qual, depois que os alunos responderam, foi corrigida pela docente de forma oral. A atividade enfocava análise da temática a partir de frases soltas, contudo, ao realizar a correção da atividade oralmente, a docente ampliava a discussão do conteúdo, a partir de exemplos que relacionavam o assunto com o cotidiano dos alunos.

Observa-se que, inicialmente, os procedimentos metodológicos utilizados nesta aula pela docente estavam orientados por uma concepção de ensino normativo, visto que a professora não adotou em suas aulas o texto como eixo norteador de ensino, os exemplos trazidos por ela foram apresentados através de frases soltas. Por outro lado, em alguns momentos, os exemplos trazidos por ela para esclarecer algumas dúvidas dos alunos consideravam o uso da língua, ou seja, ainda que tais exemplos também eram através de frases soltas, essas frases eram aplicadas a situações reais de uso da língua. Partindo dessa prática percebeu-se que ela elaborava oralmente exemplos da linguagem em uso, prática avalizada pela

concepção interacionista, indicando que a aplicação da temática coesão e coerência em frases soltas fizeram pouco sentido para os alunos, mas se análise da língua em uso fosse feita, estes conseguiam ter um melhor aproveitamento.

O segundo momento de acompanhamento na referida turma, correspondente a duas aulas consecutivas. Nestas, os alunos foram conduzidos pelo docente à biblioteca para assistirem ao filme *Extraordinário*, o qual falava sobre *bullying*. Antes de iniciar a exibição do filme, a docente pediu aos alunos para prestarem atenção, no filme, informando que iria depois solicitar uma atividade sobre o mesmo. Em seguida, deu início à exibição do filme. Em algum momento, durante ao filme, alguns alunos atrapalharam a aula com conversas paralela, mas a docente conseguiu controlar a distração dos mesmos e retomaram a atenção dos mesmos ao filme. Após, retornaram à sala e lhes foi solicitado pela professora a produção de um resumo sobre o filme para ser entregue ao final da aula. Os alunos, exceto dois, fizeram a atividade solicitada. Alguns pediram para que a docente deixasse para entregar tal atividade na próxima aula, mas tal pedido não foi aceito pela docente. Ao realizarem a atividade, foi possível perceber que uns alunos conseguiram atender ao que foi solicitado na atividade pela docente, já outros fizeram algumas anotações soltas.

Ainda que a professor não se restrinja apenas ao livro didático, como foi possível comprovar no decorrer das suas aulas, os dados gerados permite afirmar que, quando ela trabalhou com atividade (fotocopiada) e com filme por exemplo, essas tarefas não foram aplicadas numa perspectiva reflexiva, uma vez que a docente trabalhou com o filme por exemplo, o qual abordava sobre *bullying*, mas não trouxe as discussões pertinentes acerca do filme, a contextualização do tema, apenas foi solicitada dos alunos a produção de um resumo, mesmo sem a docente estar trabalhando com o gênero, ou seja, não foi uma prática de produção textual, conforme preveem os PCN e a BNCC, mas uma atividade avaliativa de algo diferente que fizeram, assistir ao filme. Em relação à atividade escrita realizada em sala de aula, também não houve prática de análise linguística. Desse modo, há uma coerência entre a concepção de ensino assumida pela docente no seu discurso na entrevista e a sua prática em sala de aula. Com isso, percebe-se que mesmo quando a professora procura trabalhar de forma diferenciada, levando um filme para os alunos, a sua prática de ensino não contempla aquilo que está proposto nos PCN e BNCC, no que diz respeito à proposta de trabalho com línguas por uma perspectiva enunciativa-discursiva. Isso porque ela não reflete sobre o uso da língua, mas de uma língua ideal prevista pela gramática normativa.

A quarta aula observada foi direcionada para a revisão do assunto, *coerência e coesão*,

pois, na aula seguinte, a docente aplicaria uma atividade avaliativa escrita. Tal assunto foi revisado através de exemplos de frases soltas, criadas pela docente, relacionada com o contexto da sala.

Nessa atividade, foram trabalhadas questões referentes à coerência e coesão, a partir de frase e não de texto, tratava de exercícios de identificação e substituição de um termo por outro, tornando perceptível a ausência da prática de análise linguística em suas aulas. Assim, ao limitar o estudo da língua à frase, não é levado em conta o contexto. Não há um direcionamento reflexivo sobre o uso da língua, e sim, nota-se que o foco de tal estudo é atender à norma padrão da língua e não a diversidade de uso da língua no sentido de capacitar o aluno para fazer uso desta de forma satisfatória nas diversas práticas sociais. Assim, pode-se comprovar a influência da concepção de língua com a sua prática pedagógica, uma vez que, através do seu discurso, pode-se perceber que as teorias que orientam sua prática, são a concepção de linguagem como expressão de pensamento e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Esse contexto corrobora com a hipótese apresentada inicialmente, ao que diz respeito a existência de alguns professores de Língua Portuguesa, que no momento atual ainda aplicam suas aulas por uma concepção de língua tradicional, mesmo que os PCN, e mais atualmente BNCC, orientem que tal ensino deve propor o ensino de língua numa concepção enunciativo-discursiva no qual os conteúdos gramaticais sejam trabalhados no plano textual-enunciativo, ou seja, a partir da prática de análise linguística, sobrepondo aquele que enfoca na palavra e frase.

A quinta aula foi dedicada à aplicação da atividade avaliativa escrita (prova), correspondendo a uma hora aula. Analisando a elaboração da prova, pode-se notar que havia questões elaboradas com frases soltas e outras a partir e dentro do texto. Notamos a influência de diferentes concepções de língua na prova, visto que as questões sobre o texto são contextualizadas antes, ou seja, trabalha a interpretação dos textos e depois os conteúdos gramaticais, como por exemplo: os pronomes oblíquos. Essas questões preveem a identificação de pronomes oblíquos no texto e não o pronome como recurso expressivo, assim acaba por trabalhar de forma descontextualizada, reproduzindo uma abordagem metodológica pautada em uma concepção tradicional de ensino de língua portuguesa.

Vale ressaltar que a atividade da prova foi retirada de um livro didático, contemplando o que foi exposto pela professora quando a pesquisadora perguntou se a análise gramatical proposta pela linguística é viável para se trabalhar na escola, e a professora respondeu que sim, justificando que atualmente nos livros didáticos tem propostas atualizadas bastantes pertinentes e interessantes. Isso releva que a sua escolha por uma concepção de ensino tradicional,

apresentada no seu discurso e na sua prática, na maior parte das aulas observadas talvez esteja associada à falta de compreensão da proposta de ensino baseado na concepção de língua enunciativo-discursiva, devido ao tempo de sua formação e a sua falta de acesso à formação continuada, bem como pela escassez de materiais didáticos que, de fato, deem conta da análise linguística.

Essa situação deixa claro a necessidade de o professor permanecer atualizado em relação a novas orientações teóricas e metodológicas, seja por leitura e estudo próprios, como em cursos de formação continuada. A atualização se faz necessária para que se compreenda como efetivar, na prática de sala de aula, as propostas teórico-metodológicas de ensino de línguas, propostas pelo PCN e pela BNCC, que, apesar das críticas recebidas, são documentos eficientes na busca de um ensino de língua portuguesa contextualizado, considerando o uso e a ampliação dos letramentos dos alunos.

Na sexta aula observada, a professora trabalhou com um ditado de palavras na primeira parte da aula, pois foi solicitado pelos alunos que na segunda metade da aula pudessem realizar o ensaio de uma apresentação juninas (cordel e casamento caipira).

A atividade “ditado de palavras” é bastante questionada por estudiosos como Antunes (2007), porque, segundo a pesquisadora, tal atividade relaciona-se às metodologias de um ensino orientada por concepção de ensino normativo, com o enfoque na correção de erros e não na adequação dos usos da língua. Sobre isso, Antunes (2007) explica que no estudo de línguas, o que deve ter prioridade são os conteúdos e práticas de linguagem, que privilegiem a dimensão mais ampla e mais funcional da língua. É preciso ressaltar também que, na BNCC, o ditado aparece legitimado como prática de sala de aula apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando os alunos estão adquirindo a escrita e o ditado serviria para potencializar a compreensão da relação entre grafema e fonema. No caso em questão, compreende-se que poderia ainda haver dificuldade por parte dos alunos na compreensão dessa relação, mas isso não fica claro na condução da atividade com os alunos, ou seja, parece não haver o objetivo de melhorar a compreensão entre grafema e fonema. Desse modo, acaba sendo uma atividade descontextualizada.

Assim, nota-se que a professora, na maior parte de suas aulas, os conteúdos gramaticais não foram trabalhados por meio da prática de análise linguística, uma vez que, na maioria das aulas observadas, pôde-se verificar que a concepção de língua subjacente a sua prática pedagógica não é a enunciativo-discursiva, contrariando a concepção de ensino assumida pelos PCN e BNCC. A professora opta pela análise de frases isoladas do texto, atividades sem objetivo muito claro, bem como não toma o texto como eixo norteador de ensino, escamoteando

o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao uso da língua de forma satisfatória nas diversas práticas sociais. Essa prática comprova aquilo que Antunes (2007) fala sobre as influências das concepções teóricas sobre as práticas pedagógicas, visto que, segundo a pesquisadora, são essas concepções que vão orientar as escolhas de métodos e procedimentos pedagógicos pelo o professor, sendo seus princípios teóricos. Para tanto, essa informação condiz com o que aqui foi analisado, visto que a concepção de língua assumida pela professora de acordo aos dados analisados resultante da sua entrevista, corresponde com as suas escolhas metodológicas, construindo um ensino de língua portuguesa mais tradicional, viabilizado pela adoção de concepções restritas de língua.

5.3 REFLEXÃO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, confrontamos os dados gerados através das entrevistas aos professores participantes da pesquisa, com os dados resultantes das observações das aulas do 6.º ano, ministradas pelo professor Davy e do 8.º ano, ministradas pela professora Carla, a fim de atender aos objetivos desta pesquisa, que corresponde a detectar os entraves que impedem o professor de Língua Portuguesa de trabalhar com as questões gramaticais através da prática de *análise linguística*.

Sabemos que o ensino de língua desenvolvido numa perspectiva tradicional não leva em conta o caráter vivo da língua nem suas intenções interativas, porque enfatiza as normas socialmente prestigiadas. De acordo com essa visão, muitos professores de Língua portuguesa aplicam suas aulas tendo como foco apenas a norma padrão e o caráter funcional e reflexivo da linguagem é deixado de lado, limitando também as possibilidades de desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, e certamente, contrariando a proposta de ensino defendidos pelos PCN, e atualmente pela BNCC.

Posto isso, e de acordo com as discussões teóricas que embasam este trabalho, pode-se afirmar que as escolhas de concepções teóricas para orientar a prática pedagógica do docente tem relação com sua concepção de língua(gem), de gramática e de ensino. Como pudemos verificar através da análise das respostas obtidas nas entrevistas de cada professor participante, as concepções de língua(gem) de ambos são diferentes, bem como as suas escolhas por métodos e procedimentos de ensino.

Acredita-se que essas diferenças podem ter relação com o período em que os docentes realizaram sua formação inicial e com sua participação em formação continuada. O professor

Davy teve sua formação mais recente e permanece acessando à formação continuada, enquanto a professor Carla formou-se há mais tempo e não continua participando de formação continuada.

Dessa forma, ao analisar o período de formação de cada professor e relacioná-lo com a concepção de ensino assumida pelos mesmos, pode-se verificar que a época em que se formaram possivelmente influencia seu modo de ver a gramática, a língua e o ensino. Assim sendo, vimos anteriormente, que a professora Carla é formada em Letras há 22 anos, e também completa 22 anos de experiências na área. O primeiro PCN (1997) surgiu exatamente no ano de sua formação, influenciado pelas pesquisas da área de Linguística Aplicada, as quais questionavam o ensino de gramática tradicional, propondo, de acordo com Bezerra e Reinaldo o ensino de língua orientado por outros caminhos teóricos, surgindo aí a proposta da prática de análise linguística realizada no plano textual, como substituição de tal ensino. Esse contexto possibilita compreender que a formação da professora Carla foi subsidiada por outras teorias e como a professora relatou que teve acesso à formação continuada só no início da sua carreira de trabalho, certamente nesse período a *prática de análise linguística* ainda estava em fase de adaptação. Tal fase de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), desencadeou um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, ocasionado pelas confusões sobre que perspectiva teórica seria pertinente seguir, diante das críticas ao ensino de gramática tradicional e as propostas de mudanças, devido às dúvidas sobre o modo de como realizar o ensino de gramática através da *prática de análise linguística*, e sobre qual o objetivo de ensinar a língua a partir do texto, e do uso da língua.

Assim sendo, ao analisar os dados gerados através desta pesquisa, é possível perceber que tal quadro de incerteza, de como efetivar na prática a *análise linguística* ainda pendura até os dias atuais, por parte de alguns professores, como pode-se comprovar através das escolhas da professora participante em relação as concepções de gramática, de língua e de ensino relacionadas com suas metodologias tradicionais. A professora, em sua entrevista, falou que os livros didáticos trazem propostas interessantes e pertinentes, e, em uma de suas aulas, trabalhou os pronomes oblíquos, tentando desenvolver a *prática de análise linguística*, a partir de uma atividade retirada de um livro didático. Embora a prática de análise linguística não tenha se efetivado, há uma intenção de desenvolvimento desta, isso significa que se ela tivesse acesso à formação continuada, a sugestões de como efetivar na prática essa proposta de ensino mais abrangente, certamente a mesma realizaria, sua função, por uma perspectiva que contemplaria a proposta assumida no PNC e na BNCC.

Quanto ao professor Davy, vale ressaltar que a sua formação ocorreu recentemente, há 9 anos, além disso, o mesmo deu continuidade aos seus estudos na área da Linguística Aplicada, com as especializações em: Estudos Linguísticos e Literários e Metodologias do Estudos de Língua Portuguesa, e ainda permaneceu acessando à formação continuada por meio do programa PIBID. Tudo isso influenciou de forma positiva o seu modo de conceber a gramática, a língua e o ensino e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica. Como dissemos acima, a partir de 1998, já estava em discussão e, posteriormente, implantação a proposta teórica-metodológica dos PCN (1998), com a orientação para a abordagem da prática de análise linguística numa perspectiva enunciativa-textual. Essa fase foi anterior à formação inicial em Letras do professor Davy, que ocorreu em 2008. A academia também incorporou a reflexão sobre tal perspectiva teórico-metodológica no processo de formação do professor, com o intuito de fazer com que o estudante se apropriasse desses conhecimentos linguísticos, de modo a auxiliar, os mesmos na qualificação do exército de sua futura missão.

Então, possivelmente, o professor Davy teve contato com as discussões teóricas mais ampla a respeito do ensino de língua ainda na graduação, pois assume claramente uma perspectiva interacional de abordagem da língua muito próxima das noções adotadas pelos documentos oficiais. Ainda, que de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), logo de início, quando houve a inserção da prática de análise linguística numa perspectiva enunciativa discursiva na academia, a mesma, era utilizada sem demonstra preocupação com o estudo da língua nas prática sócias, visto que, não havia uma articulação entre os estudos linguísticos com os estudos gramaticais tradicionais, o que dificultava/dificulta o futuro professor de transpor seus conhecimentos teóricos para prática, como pode-se comprovar ao comparar os dados gerados por meio da entrevista com professor Davy, o qual assume essa perspectiva de gramática, de língua e de ensino interacional, mas, como revelado em trecho de sua entrevista, o professor admite que nem sempre consegue realizar essa perspectiva em sua prática docente, devido alguns fatores. Segundo ele, *às vezes sente dificuldades para realiza o ensino através de metodologias mais efetivas da língua e que precisa ir lapidado tais dificuldades aos poucos.*

A mesma dificuldade foi observada na sua prática pedagógica-metodológica, ainda que na maior parte das suas aulas observadas pela pesquisadora tenha sido possível verificar um ensino aplicado numa perspectiva interacional, em alguns momentos, pode-se perceber que sua prática em sala de aula foi norteadada por outra concepção de ensino, a tradicional. Um exemplo disso está no trabalho com conteúdo (substantivo), em que o professor levou o texto para trabalhar tal conteúdo, utilizando-o como pretexto, conforme explicado por Bezerra e Reinaldo (2013) e Geraldini (2011). Assim, cabe-se dizer que o trabalho com o substantivo, vai de encontro

a concepção de ensino assumida pelo mesmo, anteriormente. Esse retorno a uma prática mais tradicional, está contemplado no que foi apresentado no seu discurso, quando revelou que, em alguns momentos, ainda sentia dificuldade de trabalhar com as metodologias mais efetivas da linguagem. Deixando subentendido que nem sempre as teorias mais funcionais da linguagem subjazem sua prática pedagógica, demonstrando bastante consciência sobre o próprio trabalho. Nesse sentido, de acordo com as suas respostas/reflexões sobre a sua prática pedagógica, acabou por enfatizar diferentes concepções de língua e escolha teóricas, com ênfase à concepção interacional de língua(gem). Isso porque o docente assume que compreende gramática como a estrutura da língua em uso, como mencionado anteriormente, que reforça essa afiliação. A afiliação também foi perceptível durante a observação das suas aulas, quando pode-se comprovar que o trabalho com a língua era realizado de forma reflexiva, a partir do texto, da prática de *análise linguística*, contemplando as perspectivas teóricas e metodológicas assumidas pelos PCN e pela BNCC. Como pode-se conferir, por exemplo, através dos dados descritos sobre a aula destinada ao trabalho com linguagem formal e informal, em que ele trabalha com tais conteúdos, apresentando exemplos referentes ao contexto da sala de aula, ou seja, da língua em uso.

Conforme comentado anteriormente, a concepção de língua(gem) e de gramática assumidas pela professora Carla são provenientes de uma abordagem normativa, na qual o seu foco é a função prescritiva da língua, em detrimento do uso da mesma nas práticas sociais. De acordo com a professora, a importância da gramática é levar ao aluno a entender o emprego correto dos elementos gramaticais, isso significa que a sua prática pedagógica será voltada para a descrição e classificação das nomenclaturas gramaticais, deixado de lado o trabalho com a língua numa perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, o uso e a reflexão, em forma de prática de análise linguística certamente não estarão presentes nas suas aulas. A perspectiva adotada foi observada em suas aulas, tendo em vista que a escolha da docente sempre foi por um trabalho com a gramática normativa de forma geralmente descontextualizada, por meio de frases soltas. Embora, em algum momento, ela tenha trabalhado com a gramática a partir do uso da língua, contudo, não foi possível verificar-se a presença da prática de análise linguística em suas aulas, corroborando com o que Bezerra e Reinaldo (2013) explicam, que apesar da prática de análise linguística surgir na década de 80 na academia, e na década de 90 ser incorporada nos PCN, atualmente, a mesma ainda não é recorrente na prática pedagógica, por parte de muitos professores. O que vai na conta mão dos objetivos de um ensino de língua, defendido pelos PCN e pela BNCC.

De acordo ao que foi discutido, em relação aos dois professores participantes, fica claro que ambos assumem concepções de gramática, de língua e de ensino diferentes, e que tais escolhas teóricas estão atreladas ao seu processo de formação. Evidência disso são as dificuldades relatadas pela professora Carla em trabalhar com a análise linguística por assumir uma concepção de ensino tradicional, até o professor Davy que se afilia a uma concepção mais ampla da linguagem, mas revela sentir dificuldades, em alguns momentos, em transpor seus conhecimentos teóricos para sua prática, pode-se concluir que isso acontece devido vários fatores dentre os quais o principal consiste na transposição dos seus conhecimentos teóricos para sua prática pedagógica. Esse resultado, portanto, aponta para a necessidade de se levar o professor, por meio da formação continuada, a ter subsídios que lhes possibilite não só construir novos conhecimentos teóricos, como também conhecimentos práticos, ou seja, de apresentar aos professores sugestões e orientações de como os mesmos possam transpor seus conhecimentos teóricos para sua prática.

Este estudo aponta para a necessidade de se trabalhar em nível de formação inicial e continuada de forma bastante sistemática com a prática de análise linguística com os professores em formação de modo a se superar um trabalho tradicional com o ensino de língua. Pode-se notar que há uma lacuna entre entender a língua a partir de uma concepção de língua mais ampla e uma prática baseada nessa concepção, é como se o professor Davy soubesse o que é para fazer, mas não tem claro o como fazer.

Além disso, é importante ressaltar que, ainda no caso do professor Davy, parece haver uma compreensão mais clara de como trabalhar prática de análise linguística aplicada às variações linguísticas, mas em temáticas tradicionalmente normativa como o uso do substantivo, as dificuldades aparecem e a prática de análise linguística não acontece. Ainda assim há indícios de que ele compreende que o texto deva ser o objeto de ensino porque utiliza um texto para o trabalho com o substantivo, mas, como discutem Bezerra e Reinaldo (2013) e Geraldi (2011), é uma prática em que o texto é pretexto para o ensino de gramática. Em concordância com os pesquisadores citados, considera-se que o professor ao utilizar o texto como pretexto no caso do estudo de alguns itens gramaticais e não o fazer em outras práticas de linguagem, está em uma fase de transição entre uma abordagem tradicional e outra mais ampla de ensino de língua.

No caso da professora Carla, apresenta-se que durante sua formação inicial, provavelmente eram outras teorias de língua(gem) que orientavam o ensino de língua, visto que a mesma demonstra preocupação em oportunizar aos seus alunos o domínio da norma padrão, mas, em todo tempo durante a entrevista, bem como, a partir da observação de suas aulas, nota-

se que o seu modo de conceber a língua está atrelado às concepções tradicionais, em consequência disso, o foco de suas aulas são as normas, o domínio da variação socialmente prestigiada. Conforme discutiu-se, a sua prática apresenta-se orientada por tal concepção porque em geral trabalha com os conteúdos gramaticais de forma descontextualizada, a partir da frase soltas. Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo diante da propagação do ensino de língua(gem) por uma perspectiva discursivo-enunciativa ainda pendura no chão da sala de aula, práticas pedagógicas que privilegiam os aspectos gramaticais por um viés prescritivo, limitando aos alunos o desenvolvimento de competências linguísticas, que o ensino de língua pode e deve oportunizá-los.

Posto isto, fica claro que as propostas de ensino interacionais, em relação ao ensino de gramática, ainda não se efetivaram nas práticas pedagógicas por parte de muitos docentes, mesmo diante das tentativas, realizadas pelos mesmos. Assim, analisando as práticas pedagógicas dos docentes participantes, pôde-se verificar que há tentativas, que indicam inovação em sua prática pedagógica, por parte de um e de outro não, quando por exemplo, vimos que o professor Davy, na sua prática procura trabalhar com atividades linguísticas e epilinguísticas, enquanto a professora Carla foca bastante em atividades metalinguísticas, isso mostra que, o professor Davy está mais próximo de tornar efetiva em sua prática pedagógicas a *análise linguística* nos moldes discutidos nos capítulos teóricos deste trabalho do que a professora Carla.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar as razões que dificultam/impedem o professor de Língua Portuguesa de promover o ensino das questões gramaticais através da *prática de análise linguística*. A discussão se impôs visto que, por meio do programa PIBID, foi possível perceber que o ensino de línguas, no período atual, ainda é realizado num plano frasal, sem estabelecer relação com o texto e/ou contexto interacional, equivalendo-se às categorias gramaticais, em detrimento do ensino dos aspectos gramaticais através da prática de análise linguísticas. Demonstrando que, apesar da prática de análise linguística ser inserida nos PCN (1998) há anos, em substituição do ensino puramente gramatical, atualmente, tal proposta ainda não se efetivou no âmbito escolar.

A partir da análise dos dados gerados nesta pesquisa, pôde-se constatar que a *prática de análise linguística* concebida como opção didática para estudar a língua numa perspectiva reflexiva, a partir de um plano textual-discursivo-enunciativo, proposta no PCN desde a década de 90, e mais recente proposta na BNCC, ainda não tem tido repercussão acentuada no ensino de Língua Portuguesa na escola. Os dados permitiram constatar que existem vários fatores que dificultam e/ou impedem o professor de trabalhar com a gramática numa perspectiva enunciativo-discursiva em práticas de análise linguística. Um deles relaciona-se ao processo de formação do docente, uma vez que, como pôde-se verificar na análises dos dados, que esse processo influencia no modo como o professor concebe gramática, a língua(gem) e o ensino, e, por sua vez, estes interferem significativamente nas escolhas de métodos e procedimentos dos mesmos. Notamos que a professora Carla, cuja formação é anterior à publicação dos PCN, assume uma abordagem muito mais tradicional, demonstrando pouca afinidade com a noção de análise linguística, diferente do professor Davy que adota, procurado fazer uma abordagem da língua em uso.

Arelado a este, está um outro fator que dificulta e/ou impede que o professor trabalhe com análise linguística, fator preponderante que diz respeito à concepção do professor sobre a língua(gem). É um fator de impacto porque pesquisadores vem demonstrando há décadas que há implicações pedagógicas no ensino de língua provenientes da concepção de língua(gem) adotada pelo docente e, no caso dos professores participantes deste estudo, tal afirmação pôde ser comprovada: o professor Davy se alinha à concepção interacionista, priorizando o texto em práticas de linguagem mais situadas, com abordagem da língua em uso enquanto, a professora Carta apresenta uma prática de ensino, orientada por concepções de língua tradicionais, dando

preferência, nas suas aulas, ao trabalho com a gramática normativa, aplicado a frases soltas sem estabelecer relação ao contexto.

Outro fator que impede a efetivação do ensino de língua da educação Básica por uma perspectiva interacional diz respeito à escassez de materiais e recursos didáticos. A escola possui uma biblioteca, mas o acervo não parece ser suficiente, conforme o professor Davy relata, para um trabalho mais pormenorizado a língua em uso. Além disso, há limite de cópias por professor no equipamento da escola, obrigando que o professor tenha seu próprio material e forneça cópias aos alunos por conta própria. Ainda é preciso ressaltar que a escola dispõe de apenas um aparelho audiovisual de projeção que fica alocado em uma sala, para onde os alunos precisam ser deslocados a cada vez que o professor sentir necessidade de utilizar o instrumento. Ainda é preciso salientar que a escola disponibiliza livros didáticos, mas em geral não são suficientes para todos os alunos e, quando estes o recebem, há uma dificuldade de fazer com que o levem para a sala de aula.

Esses fatores compreendidos a partir da análise de dados levam a conclusão de que se faz necessário assegurar a participação do professor em Formação Continuada, que potencialize seus conhecimentos quanto às perspectivas de ensino assumida nos documentos oficiais (PCN e BNCC) e auxilie o professor a compreender como fazer a transposição didática dos conhecimentos teóricos em práticas de linguagem de modo geral, e mais especificamente de análise linguística, que é o foco deste trabalho. Acredita-se que, desse modo, os avanços nos estudos linguísticos possam repercutir em melhoria na qualidade do ensino.

À medida que confrontamos os dados gerados por meio da entrevista com os gerados através das observações das aulas de cada professor participante, comparamos os resultados obtidos em cada caso e com o objetivo investigativo desta pesquisa. Inicialmente, propôs-se a “investigar as razões que dificulta/impedem o professor de Língua Portuguesa de promover o ensino das questões gramaticais através da *prática de análise linguística*”, com o estudo, notou-se que as dificuldades são bem maiores, quando se afirmar que o professor deve se desprender do modelo de ensino normativo e se alinhar a metabologias de ensino interacionais, defendidas nos documentos oficiais de ensino. Isso porque a concepção do professor está diretamente ligada ao seu processo de formação, assim sendo, se a concepção do professor for limitada a estudos tradicionais no que refere-se à gramática, à língua(gem) e ao ensino, certamente, suas práticas pedagógicas estarão atreladas a tais concepções teóricas independente das propostas de ensino de línguas assumidas nos PCN e BNCC, como pôde-se verificar através desta pesquisa, analisando os dados gerados com a professora Carla. Em contrapartida, se a concepção de

gramática, de língua(gem) e de ensino assumida pelo professor for a interacional, logo suas escolhas serão por procedimentos e metodologias mais efetivos, no que tange aos objetivos dos estudos da língua. Ainda que em algum momento não consiga concretizá-las em sua prática em todo o tempo, cada tentativa de inovação em relação aos procedimentos metodológicos, como foi comprovado através da análise dos dados gerados com o professor Davy, é um passo em direção a um trabalho mais significativo com língua.

Com base na geração de dados e análise, conclui-se ainda que a efetivação das proposta dos PCN e da BNCC, no âmbito escolar no que tange ao ensino de línguas é um processo árduo em que estão associados muitos fatores, que precisam ser investigados em outras oportunidades de estudos, como a ampliação das concepções teóricas sobre gramática, sobre língua(gem) e sobre ensino por partes dos professores de Língua Portuguesa, atuantes na Educação Básica. Ou seja, considerando o momento em que estamos, é preciso um trabalho grande no que se refere à implantação da BNCC, que está em fase de efetivação, mas com certa lentidão em algumas regiões possivelmente devido à falta de compreensão de como colocá-la em prática, conforme aconteceu com os PCN, que até hoje não foram efetivamente utilizados em muitas regiões do Brasil.

Por fim, o presente trabalho oportunizou, tanto à pesquisadora quanto aos docentes envolvidos uma maior reflexão sobre a não efetivação da proposta de ensino de Língua Portuguesa, assumida nos documentos oficiais, PCN e BNCC, por parte de alguns professores, de línguas, sobretudo no que tange ao trabalho com a gramática por meio da prática de análise linguística, que sem dúvida, trouxeram contribuições significativas à formação acadêmica e profissional. Posto isso, fica claro a importância de manter o elo entre as pesquisas científicas e o ensino, a fim de contribuir com a elevação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, respaldado por novos saberes da área.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** 1ªed.São Paulo: Parábola editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** 8ªed.São Paulo: parábola editorial,2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** 1ªed.São Paulo: parábola orial, 2009.

ANGELO, Cristiane Malinoski. **Contribuições de uma abordagem funcionalista para a prática de análise linguística em ambiente escolar.** V.35, Maringá: 2013.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro, ZANINI Marilurdes e MANEGASSI, Renilson José. **O Ensino de Língua Portuguesa numa Perspectiva Interacionalista.** Maringá, 2004.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística.** Contexto. São Paulo, 2004.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora, REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: Afinal, a que se refere?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem.)

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA?”.** 2.Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2ªed. Porto Alegre: bookmon. 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militâncias e divulgação.**

Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leitura no Brasil).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

GERALDI, João Wanderley, organizador. ALMEIDA, Milton José [et al.]. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1º ed. Porto Alegre: São Paulo. Editora da UFRGS, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. São Paulo: parábola editorial, 2006.

MENEGASSI, Renilson José (Org). **Leitura, Escrita e Gramática no ensino Fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: Eduem, 2010.

PARADISO, Sílvio Ruiz. **O vaticínio de Odete semedo: o pensamento animista em no fundo do canto** (2010). Vol. 10, n.2 . Interfaces, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas. S. P: Mercado das Letras, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

MANEGASSI, Renilson José. **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental**. Maringá: Eduem, 2010.

SOUZA, JÚNIOR. X. S. de S. **O uso do método qualitativo na análise influencias dos movimentos sociais urbanos na produção do espaço**. 2ª ed. Campina Grande: v.16. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino da língua materna**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). Língua portuguesa em calidoscópico. São Paulo: Educ, 2004. 207-218.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE**APÊNDICE 1-- MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO À INSTITUIÇÃO****UFRB****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CAMPUS DE AMARGOSA****CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES****CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA O (A) DIRETOR(A) DA ESCOLA**

Prezado(a) Senhor(a) _____
 Diretor(a) da Escola _____

Solicitamos de Vossa Senhoria autorização para que a estudante Maria Viviane Soares Cerqueira possa realizar uma atividade de pesquisa na escola sob sua responsabilidade com a finalidade de coletar dados para o seu trabalho de conclusão de curso.

O objetivo principal da pesquisa é identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa para trabalhar conteúdos gramaticais com os alunos do ensino fundamental.

Para a realização do trabalho, será necessário que a pesquisadora acompanhe algumas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do ensino fundamental.

Salientamos que não haverá identificação dos participantes no material coletado pela pesquisadora, portanto, não haverá, sob nenhuma hipótese divulgação de informação sobre os alunos ou os professores da escola.

Esperamos que as relações construídas entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas públicas do Recôncavo Sul sejam produtivas para a Educação Básica.

Orientamos nossos estudantes na perspectiva da colaboração para a análise crítica e construtiva da escola, sempre respeitando os trabalhos que se encontram em desenvolvimento e os profissionais que diariamente materializam a educação básica pública no país.

Sem mais para o momento, aproveitamos a oportunidade para reiterar nossa estima e nosso apreço por vossa senhoria, colocando-nos inteiramente à disposição para quaisquer esclarecimentos, sugestões e/ou críticas.

Atenciosamente, Geisa Borges da Costa

Professora Adjunta de Língua Portuguesa da UFRB/CFP

SIAPE 1642640

Geisa Borges da Costa

APÊNDICE 2 — MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
À INSTITUIÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Diretor(a) da Escola Estadual Almeida Sampaio, autorizo a pesquisadora Maria Viviane Soares Cerqueira, estudante do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a acompanhar algumas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do ensino fundamental.

O objetivo da atividade é identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa para trabalhar conteúdos gramaticais com os alunos do ensino fundamental.

A partir da aceitação pelo professor de língua portuguesa da turma, autorizo a pesquisadora a ingressar nas dependências da escola para acompanhar as aulas e coletar os dados.

Com este termo, estou sendo esclarecido(a) de que a pesquisadora tratará com o devido sigilo a identidade dos colaboradores da pesquisa e o material coletado não oferecerá risco aos colaboradores e à instituição. Além disso, o estudo poderá detectar informações importantes sobre a avaliação das marcas linguísticas utilizadas pelos alunos na sala de aula, podendo contribuir para a melhoria do trabalho do professor da educação básica.

Não autorizo, sem a minha permissão, a liberação, para outros fins que não os acadêmicos ou pedagógicos, dos dados e informações gerais da Escola Estadual Almeida Sampaio gerados pela participação na pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador e não serão utilizados com outra finalidade.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas diretamente com a pesquisadora. Além disso, poderei solicitar novas informações a qualquer momento da pesquisa. Por isso, autorizo a pesquisadora a acessar as dependências da escola e obter as informações necessárias à pesquisa na Escola Estadual Almeida Sampaio.

_____ de _____ de 20_.

Assinatura do Diretor(a) da unidade

Escolar

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APENDICE 3 — MODELO DE CARTA DE OUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CAMPUS DE AMARGOSA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA O (A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA

Prezado(a) Senhor(a) _____ Professor (a) da
 Escola _____

Solicitamos de Vossa Senhoria autorização para que a estudante Maria Viviane Soares Cerqueira possa realizar uma atividade de pesquisa na turma sob sua responsabilidade com a finalidade de coletar dados para o seu trabalho de conclusão de curso.

O objetivo principal da pesquisa é identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa para trabalhar conteúdos gramaticais com os alunos do ensino fundamental.

Salientamos que não haverá identificação dos participantes no material coletado pela pesquisadora, portanto, não haverá, sob nenhuma hipótese divulgação de informação sobre os alunos ou os professores da escola.

Esperamos que as relações construídas entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas públicas do Recôncavo Sul sejam produtivas para a Educação Básica.

Orientamos nossos estudantes na perspectiva da colaboração para a análise crítica e construtiva da escola, sempre respeitando os trabalhos que se encontram em desenvolvimento e os profissionais que diariamente materializam a educação básica pública no país.

Sem mais para o momento, aproveitamos a oportunidade para reiterar nossa estima e nosso apreço por vossa senhoria, colocando-nos inteiramente à disposição para quaisquer esclarecimentos, sugestões e/ou críticas.

Atenciosamente, Geisa Borges da Costa

Professora Adjunta de Língua Portuguesa da UFRB/CFP SIAPE 1642640

Geisa Borges da Costa

APENDICE 4 — MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS

Rua Nestor de Melo Pita, 535, CEP 45300-000 – Amargosa-Ba

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Professora da Escola Estadual Almeida Sampaio, autorizo a pesquisadora Maria Viviane Soares Cerqueira, estudante do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a acompanhar algumas de Língua Portuguesa em uma turma de 8º ano do ensino fundamental.

O objetivo da atividade é identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa para trabalhar conteúdos gramaticais com os alunos do ensino fundamental.

Com este termo, estou sendo esclarecido(a) de que a pesquisadora tratará com o devido sigilo a identidade dos colaboradores da pesquisa e o material coletado não oferecerá risco aos colaboradores e à instituição. Além disso, o estudo poderá detectar informações importantes sobre a avaliação das marcas linguísticas utilizadas pelos alunos na sala de aula, podendo contribuir para a melhoria do trabalho do professor da educação básica.

Eu, _____, fui informada dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas diretamente com a pesquisadora. Além disso, poderei solicitar novas informações a qualquer momento da pesquisa. Por isso, autorizo a pesquisadora a aplicar o questionário na turma sob a minha responsabilidade e obter as informações necessárias à pesquisa na Escola Estadual Almeida Sampaio.

_____ de _____ de 20_

_____.

Assinatura da Professora(a) da unidade
escolar

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 5-- MODELO DE QUESTIONÁRIO

UFRB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CAMPUS DE AMARGOSA

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO RECÔNCAVO BAIANO

IDENTIFICAÇÃO

Área de formação _____

Ano que concluiu a graduação _____

Tempo de serviço _____

Série que leciona _____ Escola pública ou privada _____

Você possui curso de formação continuada? Quais? -----

1. Qual a importância da gramática no ensino de língua?
2. De acordo com sua experiência como docente, qual deveria ser a prioridade do ensino de língua portuguesa na educação básica?
3. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar os conteúdos gramaticais no ensino fundamental?
4. Para você, a análise gramatical proposta pela linguística é viável para se trabalhar na escola?
5. Quais os principais entraves para que o professor da educação básica possa aliar os conhecimentos linguísticos adquiridos na universidade com a sua prática de sala de aula?