



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV**  
**LICENCIATURA PLENA EM LETRAS VERNÁCULAS**

**ANA CAROLINA FERREIRA DOS SANTOS**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA/ ANÁLISE LINGÜÍSTICA:**  
**DO DISCURSO À PRÁTICA DOCENTE**

Jacobi na  
2011

**ANA CAROLINA FERREIRA DOS SANTOS**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA/ ANÁLISE LINGÜÍSTICA:  
DO DISCURSO À PRÁTICA DOCENTE**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, como requisito para a obtenção do grau de Graduado.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Thaís Nascimento Santana Santos.

Jacobi na  
2011

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

ANA CAROLINA FERREIRA DOS SANTOS

### **O ENSINO DE GRAMÁTICA/ ANÁLISE LINGÜÍSTICA DO DISCURSO À PRÁTICA DOCENTE**

Monografia submetida à comissão Examinadora designada  
pelo curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras  
Verébculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB,  
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV.

#### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª M. Thais Nascimento Santana Santos  
Orientadora – UNEB/ Campus IV

---

Profª Esp. Bárbara Bezerra de Santana  
Examinadora – UNEB/ Campus IV

---

Profª Esp. Valéria Ros Oliveira Alves  
Examinadora

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011  
Jacobina – BA

## **DEDICATÓRIA**

**Aos meus pais...**

Grandes inspiradores e incentivadores das minhas conquistas.

**À minha turma de Letras Vernáculas 2007.1...**

Sempre muito bem humorada frente ao meu interesse por questões da linguística e da gramática da língua.

E, futuros professores responsáveis pelo processo linguístico-educacional.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus,**

Em primeiro plano, pelas providências que garantiram a concretização deste trabalho.

**À professora Thais Nascimento,**

Sempre cuidadosa nas orientações e grande incentivadora à continuidade do meu amadurecimento acadêmico.

**À professora Elizabeth Pedrosa, co-orientadora,**

Pela indispensável contribuição para a construção do referencial teórico.

**As professoras colaboradoras da pesquisa,**

Por permitirem a realização da pesquisa a partir de suas realidades.

**À minha irmã, Vanessa,**

Por me auxiliar na digitalização dos dados da pesquisa, fazendo-me “ganhar tempo”.

**A amigos e familiares,**

Por colaborações diretas e indiretas e, pela compreensão de minhas ausências em favor à conclusão deste trabalho.

*Cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano.*

## RESUMO

É inviável falar em ensino de gramática sem *a priori*, referir-se à natureza da língua/linguagem pois o modo que se compreende ou concebe tal caráter tem implicações teórico-metodológicas específicas no ensino da primeira língua e, consequentemente, no de gramática. Por isso, é a partir da consideração dessa interferência que procuramos analisar e refletir o ensino de gramática. Para tanto, a pesquisa se volta à análise de inclinações teórico-metodológicas subjacentes ao “saber” linguístico-pedagógico das professoras, sujeitos da pesquisa, com o intuito de verificar em que medida essas inclinações são concretizadas a favor da efetivação da prática de reflexão/análise linguística e em contrapartida à influência da tradição do ensino de gramática. Assim abordamos como referencial teórico estudos de autores como, Travaglia (2002), Mendonça (2006), Costa Val (2002) e Antunes (2007), para fundamentar a análise dos dados, os quais foram obtidos através de entrevistas e observações de aulas. A análise de tais dados é realizada a partir do paradigma interpretativista, de forma que alcançamos resultados reflexivos e de possíveis implicações à fundamentação da prática linguístico-educacional. Entendemos assim a partir de tais dados que os professores conseguem explicitar em seus discursos algumas questões teóricas voltadas para o ensino de gramática em consonância com as orientações de reflexão sobre a língua, contudo, evidenciando a existência de aspectos que dificultam a efetivação desse “saber” teórico-metodológico.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática. Concepções de língua/linguagem. Reflexão linguística. Tradição gramatical.

## ABSTRACT

It is impracticable to discuss in teaching grammar without before, refer to the nature of language, because the way it understands or conceives of such a character has specific theoretical and methodological implications in the teaching of native language and, consequently, the grammar. So it is from the consideration of interference that seeks to analyze and reflect the teaching of grammar. To this end, the researchers turned to the analysis of theoretical and methodological tendencies underlying the "knowing" language-teaching the teachers, the research subjects, in order to ascertain to what extent these slopes are implemented for the realization of practical reflection / linguistic analysis in contrast to the influence of the tradition of teaching grammar. So as we deal with the theoretical studies of authors like, Travaglia (2002), Mendoça (2006), Costa Val (2002) and Antunes (2007), to support data analysis, which were obtained through interviews and observations of lessons. The analysis of such data is done from the interpretative paradigm so that we achieve results and possible implications reflective reasoning of the linguistic and educational practice. We understood that from these data, teachers would explain on their discourse some issues related to the grammatical study in accordance with the orientation and reflection about the language, showing however, the existence of aspects that hinders the realization of this theoretical and methodological "knowledge".

**Keywords:** Teaching of grammar. Language concepts/language. Reflecting linguistic. Grammatical tradition.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Principais diferenças entre ensino de gramática e a prática de análise linguística (p. 29)

**Quadro 2:** Os eixos de leitura e produção textual no ensino de gramática e na prática de análise linguística (p. 32)

**Quadro 3:** Aula da professora A (p. 46-47)

**Quadro 4:** Aula da professora C (p. 48)

**Quadro 5:** Sequência de aulas da Professora C (p. 49)

**Quadro 6:** Atividade aplicada pela Professora A (p. 51)

**Quadro 7:** Atividade do livro didático aplicada pela professora C (p. 52)

**Quadro 8:** Aula da professora B (p. 53)

**Quadro 9:** Plano de unidade da professora A (p. 53-54)

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                               | <b>11</b> |
| <b>1. O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS: IMPLICAÇÕES<br/>TEÓRICAS METODOLÓGICAS .....</b>                  | <b>17</b> |
| 1.1. Concepções e ensino: a natureza da linguagem como ponto fundamental a direcionar o<br>ensino de língua .....     | 17        |
| 1.2. A proposta da prática de Análise Linguística em contraposição ao ensino tradicional de<br>gramática .....        | 25        |
| <b>2. O DISCURSO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA AS<br/>AULAS DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGÜÍSTICA .....</b> | <b>36</b> |
| 2.1. O que os discursos revelam? .....                                                                                | 36        |
| 2.2. O que as aulas revelam? .....                                                                                    | 46        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                     | <b>56</b> |

## INTRODUÇÃO

Partindo de uma observação, um tanto superficial, sobre a postura da escola como instituição secular de ensino, pode-se destacar que, a partir do surgimento de tendências pedagógicas que suscitaram discussões e questionamentos sobre as contribuições da educação para o despertar da cidadania, a escola se torna um local consciente de seu papel frente a questões de relevância social e democrática. Dessa forma, verifica-se que, consequentemente, o ensino de língua ganha a ascendente responsabilidade de proporcionar aos educandos uma efetiva participação na sociedade.

O que também contribui a atribuir esses propósitos cívicos ao ensino de língua é a concepção de linguagem que permeia a consideração de sujeitos da comunicação que interagem mutuamente, uma vez que enfatiza a necessidade de desenvolver nos educandos habilidades linguísticas/discursivas que lhes permitam utilizar e entender sua língua independente das finalidades e/ou formalidades exigidas nos diversos contextos comunicativos e sociais. Deste modo, passa-se a compreender a língua a partir de seu aspecto funcional e sócio-comunicativo, o que remete ao ensino de língua o dever de direcionar-se ao aperfeiçoamento das práticas sociais de interação linguística, como o falar e ouvir, escrever e ler, e em diferentes situações discursivas. Assim entende-se o ouvir/ler e o falar/escrever como o uso competente da leitura<sup>1</sup> e da produção textual, respectivamente, conduzindo à eleição do texto como unidade básica de ensino para desenvolver as habilidades acima mencionadas.

Essa noção interacionista, funcional e discursiva da língua decorre, segundo Travaglia (2002), da concepção da “linguagem como processo de interação”, a qual é referência para fundamentos pedagógicos já legitimados e divulgados por documentos governamentais que partem do escopo de orientar as práticas docentes, como podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (PCN 1998, p. 27).

---

<sup>1</sup> Aqui entendida em seu aspecto mais abrangente de materialização de sentidos de textos tanto escritos, quanto orais.

Percebe-se, assim a partir desse trecho que as atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa devem abarcar as atividades discursivas e em todas as suas modalidades, de modo a possibilitar que os estudantes desenvolvam suas habilidades discursivas, ou melhor, suas competências para o uso consciente da linguagem nas mais variadas situações. É relevante observar que a análise e a reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos nesse uso aparecem como uma proposta de ensino um método a ser desenvolvido para que se possa alcançar os objetivos desejados, uma vez que para desempenhar esse uso consciente da língua é indispensável, ainda conforme os PCN, “aprender a pensar e falar sobre a própria língua”, ou seja, realizar atividades de natureza reflexiva, atividades de análise linguísticas são uma necessidade ao trabalho com a língua que parte da dimensão textual-discursiva, o qual não reduz a análise da língua à sistematização da tradição gramatical.

Assim entende-se que o ensino de língua não deve excluir o aspecto gramatical, contudo,

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. (PCN 1998, p. 28)

Porém estudos ainda verificam que alguns concluem o Ensino Básico e leva consigo grandes dificuldades referentes às habilidades fundamentais para uma eficiente interação como o meio social e que, embora, a muito se critique o ensino de língua que privilegia os aspectos da gramática prescritiva e todos os seus procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem ainda é possível observar práticas em sala de aula através desses aspectos e procedimentos que ao final, como indica Medeiros (2008), apenas contribuem para que o aluno decore e memorize os assuntos ensinados, o que não equivale à ampliação das competências comunicativas. Dessa forma, nossa inquietação para essa pesquisa parte da questão: em que medida as concepções de língua/linguagem e as orientações para a efetivação da reflexão linguística influenciam a atuação docente no ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa? Essa influência se efetiva de modo a garantir um ensino de gramática que compreende a reflexão e análise linguística em detrimento a um ensino enraizado na tradição?

Desse modo, partimos do pressuposto pautado por Tardif de que é “preciso que os pesquisadores se interessem menos pelo que os professores deveriam ser, saber e fazer; e atente mais para o que eles são, fazem e sabem realmente” (TARDIF, 2002: 259 *apud*

MEDEIROS, 2008, p. 12), de forma a refletir desde os anseios dos professores às condições teórico-metodológicas que permeiam seus trabalhos pedagógicos de ensino de gramática para, então, buscar compreender a natureza das práticas assumidas em sala de aula e, assim, identificar em que medida se aproximam das orientações de ensino reflexivo de gramática. Para tanto, nos guiaremos através do seguinte objetivo geral:

- Compreender como as professoras, sujeitos da pesquisa, concebem e operam orientações de ensino de língua portuguesa, de modo a se aproximarem ou não da prática de análise linguística em consonância com trabalhos didáticos que possibilitam a reflexão sobre a língua em contrapartida à concretização da tradição gramatical.

Sendo que para alcançar tal objetivo, nos pautamos na abordagem dos objetivos específicos destacados abaixo:

- Identificar reflexos de teorias advindas dos estudos linguísticos, principalmente as referentes às concepções de língua/linguagem para interpretar as inclinações teórico-metodológicas que as professoras evidenciam frente ao trabalho com o ensino da gramática de língua portuguesa;
- Examinar como as professoras têm efetivado o ensino de gramática em sua prática pedagógica a partir das aulas observadas durante a pesquisa;
- Verificar se há a concretização de tendências teórico-metodológicas voltadas a um ensino de gramática que adere a dimensão reflexiva, de modo a organizar-se de forma prática de análise linguística em detrimento a efetivação do ensino tradicional de gramática.

Considerando esse contexto de pesquisa e os encaminhamentos ora apresentados, este estudo considera a participação de três professoras de língua portuguesa, licenciadas em Letras na década de 2000, como colaboradoras da pesquisa, pois sendo elas sujeitos de sua própria prática, torna-se inviável, como pontua Tarđif (2002 *apud* MEDEIROS, 2008), considerá-las objetos de pesquisa. E uma vez que se parte de uma investigação que, como já revela os objetivos, busca entender como indivíduos organizam e operam sua própria

realidade, a ênfase volta-se à experiência particular dos indivíduos, o que nos remete à consideração de uma abordagem qualitativa dos fatos, pois, como destaca Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador que assume uma natureza qualitativa “está interessado e em um processo que ocorre e determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem ou seja: como o interpretam” (p. 34).

E como essa abordagem qualitativa parte do paradigma interpretativo, caracterizando-se pelo interesse na compreensão e interpretação de fenômenos sociais considerando seu contexto, é relevante destacar que as docentes colaboradoras da pesquisa vivenciam específicas situações de atuação, compartilhando condições de trabalho similares, pois lecionam em uma mesma escola pública na modalidade de ensino fundamental II. E, estando elas a mediar séries diferentes as identificaremos como professoras A, B e C de acordo com a ordem crescente das séries que atuam 5ª, 6ª e 8ª série, respectivamente. Essas professoras realizaram o curso de licenciatura plena em Letras na mesma instituição formadora, a UNEB – Campus IV, sendo as docentes A e C habilitadas ao ensino de língua portuguesa e inglesa e, ainda no que se refere à formação profissional, apenas a docente C está com a especialização em curso, pois as demais já concluíram. Em termos de experiência em sala de aula, a professora A declara estar há mais de dez anos atuando, enquanto a docente B indica ter cinco anos e, a docente C, seis anos, nessa mesma experiência pedagógica, contudo todas elas atuam com a carga horária de 40 horas semanais, contemplando duas escolas. De modo geral, o perfil profissional dessas professoras não é tão distinto<sup>2</sup>.

Dessa forma, evidencia-se através do contexto social dos sujeitos e dos temas postos em discussão que este trabalho inclui-se no campo da pesquisa linguística aplicada ao ensino. E, sendo assim uma pesquisa em educação que se compromete em analisar questões subjacentes ao ensino de língua entendemos que as reflexões desenvolvidas e os questionamentos aqui levantados poderão oferecer uma maior compreensão sobre a complexidade do processo linguístico-educacional que envolve a, não tão, recente preocupação de desenvolver um ensino de gramática pautado na reflexão sobre a língua, além de que é como desenvolver de pesquisas em educação que se é possível melhor avaliar e refletir o próprio ensino.

Esse interesse em pesquisar uma temática que envolve reflexões acerca desse processo educacional, surgiu a partir de leituras e questionamentos sobre a atuação docente, a qual diante de tantas discussões acerca da qualidade do ensino passou a ser grande foco de

---

<sup>2</sup> Ver tabela Perfil Profissional em Anexos

cobranças. Contudo, sabemos que analisar o ensino de língua, considerando a natureza de sua complexidade, requer apreciar mais do que as ações docentes efetivadas em sala de aula, uma vez que toda prática se fundamenta em princípios teóricos que envolvem a formação desse profissional. Assim, essa pesquisa poderá somar-se a discussões que se dedicam a analisar a relação teoria-prática ou formação do professor-prática pedagógica, pois leva em consideração os reflexos desses princípios. É através de trabalhos como esses, que podemos não só proporcionar que professores atentem para refletir a construção e a fundamentação de suas próprias práticas, mas também possibilitar que o âmbito acadêmico responsável pela formação docente reflita sobre o trabalho que tem desenvolvido.

Desse modo, o paradigma interpretativo se expressa na preocupação em interpretar como as professoras colaboradoras entendem questões relativas ao ensino de gramática e como a partir disso efetivam sua prática, mas também através do compromisso desta pesquisa com o âmbito educacional, pois como sugerem Moreira e Caleffe (2008), é a partir de tal paradigma que se pode desenvolver a descrição e a interpretação de determinado fenômeno do mundo, como o intuito de compartilhar os significados encontrados com outros.

Sabe-se que a abordagem de um paradigma motiva a adesão de específicas técnicas e instrumentos de coletas de dados. Assim, quando se escolhe o paradigma interpretativo os métodos selecionados devem passar o objetivo de “desvelar o ponto de vista dos autores no interior das situações sociais que eles ocupam” (Idem p. 56) e, por isso, elegeu-se empreender a pesquisa de campo ou etnográfica por considerar esse procedimento condizente com o alcance dessa compreensão, uma vez que coloca o pesquisador em contato direto com as relações e fatos efetivados na realidade que se quer pesquisar, de modo a lhe permitir uma análise mais autônoma e detalhada. E isso se justifica porque, como indica Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), a menção à “pesquisa etnográfica em sala de aula” deve ser compreendida como “uma pesquisa qualitativa, interpretativa, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração de dados”.

Assim, a coleta ou geração de dados foi organizada a partir de dois principais instrumentos, a observação participante e a entrevista. Essa observação se fez necessária à medida que permite colher informações de como as professoras participantes do estudo organizam e atuam em circunstâncias de interesse específico da pesquisa, neste caso, as aulas de língua portuguesa. Tal observação é classificada como participante porque foi realizada mediante a presença do pesquisador, pois parte-se do pressuposto de que estando o pesquisador presente na situação observada, ele poderá anotar os detalhes ocorridos. Logo, a

observação participante trata-se de uma ferramenta de pesquisa que “possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 201).

No que se refere à entrevista, esta se apresenta como um instrumento indispensável à proposta da pesquisa de partir da análise dos discursos das professoras, para só então observar as evidências da prática em sala de aula, pois a entrevista é um instrumento que permite aos entrevistados falar livre ou direcionadamente sobre o assunto pretendido pelo pesquisador de maneira direta e objetiva. Desta forma, com o intuito de analisar as inclinações teórico-metodológicas evidenciadas nos discursos das docentes, a entrevista foi organizada em quatro tópicos – concepção, livro didático, aulas e formação –, visando identificar e interpretar o que as entrevistadas entendem e concebem de teorias linguísticas influentes no ensino do vernáculo.

Como antes de partir para a análise e, até mesmo, antes da geração dos dados da pesquisa é relevante construir um referencial teórico, o levantamento bibliográfico sobre o que já foi observado sobre a temática foi realizado previamente à pesquisa de campo, de modo a fomentar o acúmulo de teorias e conhecimentos sobre o assunto da pesquisa, assim como, para constituir um aparato teórico capaz de fundamentar os dados encontrados e, considerados, na parte de análise dos dados. Portanto, utilizamos estudos realizados por Travaglia (2002) e de Oliveira e Wilson (2010) para observar as interferências que concepções e tendências dos estudos linguísticos geram no ensino da gramática da primeira língua e, trabalhos como os de Antunes (2002; 2007), Mendonça (2006), Costa Val (2002) e Silva (2009) para embasar o entendimento da natureza teórico-metodológica das perspectivas encontradas na geração de dados.

Dessa forma, organizamos a pesquisa em dois capítulos. O primeiro, *O ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa*, reservado à explanação de implicações teóricas sobre língua/linguagem e gramática, que refletem diretamente na postura assumida pelos professores frente ao ensino de gramática e, o segundo, *O discurso e a prática de professores de português para as aulas de gramática/análise linguística*, dedicado a análise dos dados, o qual permite observar a efetivação do ensino de gramática na situação específica que nos propomos pesquisar.

## **1. O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Falar e ensino de gramática implica primeiramente compreender o que se concebe por língua, pois como avançar das pesquisas científicas sobre linguagem percebe-se que um só objeto pode possuir diferentes concepções, como é o caso da noção de linguagem a qual tem implicações diretas para com o ensino de gramática. Por isso, inicialmente torna-se interessante ressaltar a influência que uma dada concepção de língua pode exercer na prática de ensino de língua portuguesa. Para tanto, abordaremos estudos como o de Travaglia (2002) e o de Oliveira e Wilson (2010) como intuito de observar essas específicas interferências de concepções e tendências no ensino da gramática da primeira língua.

Depois de dadas explicitações, partiremos para a observância de perspectivas de ensino de gramática que se contrapõem uma tradicionalmente enraizada às práticas docentes, mesmo diante as crescentes críticas e; a outra que pauta-se como uma proposta inovadora, ainda que pouco realizada já, há tempo, reconhecida e recomendada por documentos oficiais de educação. Para subsidiar o entendimento do percurso e da natureza teórico-metodológica de tais perspectivas recorreremos às pesquisas como a de Antunes (2002; 2007), Mendonça (2006), Costa Val (2002) e Silva (2009).

### **1.1. Concepções e ensino: a natureza da linguagem como ponto fundamental a direcionar o ensino de língua**

Não se pode negar a existência de práticas, um tanto, autônomas de ensino do vernáculo, pois cada professor representa um modo particular de pensar e abordar teorias, e assim de conduzir seu trabalho pedagógico, uma vez que o modo de enxergar, se relacionar ou conceber os princípios teóricos, pode até ser comuns com outros profissionais, mas são únicos e determinam o “fazer” em sala de aula.

No entanto, essa prática individualizada resultante de inúmeros fatores, sejam eles pessoais, sociais, ou condições profissionais, ganha uma contribuição determinante: a formação enquanto profissional da educação em língua portuguesa, a qual não se finda com a

conclusão do curso de licenciatura. A formação do professor é contínua e baseia-se em constantes pesquisas, ora instigadas por inquietações particulares frente a especificidades da língua durante a atuação docente, ora pelo desejo do progresso profissional por meio da especialização.

O que torna essa contribuição tão determinante para a prática docente é o fato de ser no desvelar desse processo formativo que o professor tem acesso a diversas concepções e teorias necessárias ao exercício pedagógico. Dentre essas, estão as concepções e teorias referentes à linguagem as quais também são imprescindíveis à fundamentação da prática docente para o ensino do vernáculo, pois a partir daí compreende-se com maior consciência e autonomia a dinâmica entre o “saber” sobre a língua e o “fazer” pedagógico.

No que se refere a esse “saber”, Oliveira e Wilson (2010, p. 236) destacam que “há diversas e contrastivas, ou complementares, formas de pensar e compreender o fenômeno linguístico”. Partindo dessa constatação, entende-se que língua/linguagem pode ser vista sob diferentes aspectos, a que denominamos concepções. A cada uma dessas concepções de língua/linguagem pode-se observar uma forma específica de direcionar o ensino do vernáculo, e a esta forma, por sua vez, está vinculada, ainda que inconscientemente, à eleição de uma determinada perspectiva de abordagem gramatical, de modo que em uma prática coerente de ensino, os professores relacionam o que sabem e concebem de determinadas concepções e o que, em consequência disto, desenvolve em sala de aula.

Observamos assim que o ensino de língua tem como ponto fundamental a concepção de língua/linguagem feita pelo professor ou implícita em sua prática e em sala de aula a nortear seu trabalho, ou seja, uma “questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua e meros de ensino” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Consoante o contexto histórico dos estudos da linguagem, destacam-se duas grandes tendências de organização do pensamento acerca de aspectos fundamentais da linguagem ambas responsáveis por orientar diversificadas teorias linguísticas. São elas: a formalista e a funcionalista. Enquanto a primeira apresenta-se como uma tendência que analisa a linguagem como um sistema abstrato, considerando apenas o próprio fenômeno linguístico como objeto de estudo, de modo a excluir das investigações as intervenções do processo comunicativo, a segunda concebe a linguagem como uma entidade de interação social, o que remete à relevância das condições discursivas para a realização de suas investigações e estudos, de

maneira que a tendência funcionalista é muito lembrada por seu foco de análise que integra a relação linguagem e sociedade como forma de observar o uso interativo da língua. O modelo de análise linguística dessa tendência é resumido por Cunha (2010) em duas características básicas:

- a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si;
  - b) as funções linguísticas externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.
- Sendo assim a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas (p. 158).

Deste modo, as tendências formalistas e funcionalistas tornam-se distintas por abordar propostas adversas sobre a natureza geral da linguagem: uma alinhada ao aspecto sistêmico da língua como fator único a abarcar a complexidade da atividade linguística, tendo-se aí então, grande preocupação com regras que formalizam as relações internas da língua, ou melhor, com a estrutura gramatical, e a outra, a funcionalista, dentro de escopo que procura investigar as funções que o fenômeno linguístico exerce internamente e externamente a sua organização.

Por isso, ambas as tendências sustentam perspectivas que servem de base para diferentes concepções de linguagem. E, uma vez que as tendências se divergem essencialmente em um aspecto tão significativo – a relevância da situação comunicativa para o fenômeno linguístico – a configuração das concepções tende a ser igualmente divergentes, conduzindo, conseqüentemente, a distintas implicações para o ensino. Portanto a visão sobre o objeto, os objetivos de ensino, a abordagem dos conhecimentos gramaticais, como também as práticas necessárias para direcionar esses aspectos apresentam-se fundamentalmente distintas.

Historicamente, é possível nos determos a três concepções de língua/linguagem que se destacam as quais são apresentadas por Luís Carlos Travaglia (2002) em um trabalho voltado a reflexão do ensino de gramática: (1) *a linguagem como expressão do pensamento*, a qual traz a ideia de que a expressão do falante é a exteriorização do seu pensamento, de modo que esta seria um ato monológico, uma vez que não é afetado por outros falantes nem pela circunstância social em que acontece. Desta forma, julga-se que o pensamento e, conseqüentemente, a linguagem está submetida a regras de organização lógica, a normas de bem falar ou escrever e, por isso, a concepção articula-se com os ideais da gramática tradicional ou normativa; (2) *a linguagem como instrumento de comunicação*, nessa a língua é concebida como um código, o qual possui signos que se combinam conforme regras para ser

capaz de transmitir informações a um receptor. Essa concepção acabou por direcionar o estudo da língua enquanto código isolado das situações de uso, como se percebe nos estudos linguísticos que a representam o *estruturalismo* e o *transformacionalismo* ou *gerativismo*; (3) *a linguagem como processo de interação*, na qual se entende a linguagem como lugar de interação sócio-comunicativa capaz de produzir de acordo com a situação e contextos variados efeitos de sentido, dessa concepção deriva-se diversas correntes e teorias, a exemplo, a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Pragmática.

Assim embora a concepção “linguagem como expressão do pensamento” esteja a representar uma visão sobre a língua, o que resulta numa perspectiva de estudo distinta da concepção “linguagem como instrumento de comunicação”, é possível observar nos que essas se aproximam quanto ao fato de deslocar o fenômeno linguístico do *he é social*; a primeira concepção por presumir que “as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21), o que conduz considerar que a expressão verbal do falante é condicionada pelo pensamento e se oferecer interferência da situação social, pois a enunciação é vista como “um ato monológico, individual”, ou melhor, é resultante apenas de regras seguidas pelo próprio pensamento do falante e; a segunda que diz respeito aos estudos *estruturalistas* e *gerativistas*, ainda segundo Travaglia é possível observar que estes não consideram os interlocutores e a situação de uso da fala (cf. Saussure) ou do desempenho (cf. Chomsky) como mediadores das unidades e das regras para constituir-se um fato linguístico, sendo essa “uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social” (TRAVAGLIA, 2002, p. 22).

Assim tanto a primeira quanto a segunda concebe a língua a partir de uma visão monológica, pois constitui suas perspectivas desconsiderando as interferências da situação social, ou seja, que não como, quando ou para que se fala não interfere o uso da língua. Isso, por sua vez, é marca da tendência formalista. Assim é interessante observar que, no que se refere ao ensino, Oliveira e Wilson (2010) acaba por considerar que as duas noções de língua acima destacadas partem de uma perspectiva formalista, afirmando que:

Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados “estudos tradicionais”, incluídos aí os gramaticais, situa-se nessa perspectiva. A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio (p. 236).

Destafornã, quando se fala em ensino tradicional de língua ou ensino de gramática à maneira tradicional, naturalmente se refere à abordagem de práticas de ensino que se mantiveram regularmente sólidas e influenciadas por uma visão formalista de língua, de modo que podemos tanto identificar o privilégio à adoção da gramática normativa, como também o foco tão somente de estruturas linguísticas deslocadas das interferências sócio-comunicativas e, por isso, verifica-se que práticas que contemplam questões como

As noções de certo e de errado, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem (OLIVEIRA; WILSON 2010, p. 236)

Podemos identificar nesses fatos ressaltados por Oliveira e Wilson a concretização de dois dos três tipos de ensino de língua apresentados por Travaglia (2002), o ensino prescritivo e o descritivo. Travaglia caracteriza o ensino prescritivo através de seu vínculo com a concepção “linguagem como expressão do pensamento” e que, em decorrência disso, está diretamente ligado à gramática normativa, a qual se dedica apenas ao estudo dos fatos da língua denominada oficial, a norma culta ou língua padrão, valorizando a modalidade escrita desse padrão da língua em detrimento à variedade oral, de modo que esse tipo de ensino só é capaz de atender apenas a dois objetivos de ensino da primeira língua: a) levar o educando a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a modalidade escrita da língua.

Cabe lembrar que o domínio normativo ao excluir as variantes da língua que não são consideradas padrão ou cultas acaba por definir, como pontua Antunes (2007, p. 30), “o certo, o como deve ser da língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito”. Logo, “a gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os “erros”, “vícios de linguagem” ou “vulgarejos” (POSSENTI, 2005, p. 74), pois as regras que dita deve ser apreciadas como as normas do bom falar e escrever e, qualquer desvio é considerado erro.

O ensino descritivo é, por sua vez, apresentado por Travaglia (2002) a partir de seu objetivo de mostrar como a linguagem ou como uma língua específica funciona, não se detendo apenas a uma determinada variedade da língua, mas a todas as variedades, uma vez que atende a objetivos de ensino mais amplos que o ensino normativo, os quais visam

a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;

b) ensinar o aluno a pensar, raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistêmica dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (p. 39).

Dessa maneira, a importância desse tipo de ensino é justificada pelo argumento de que o falante precisa ter o conhecimento da língua enquanto uma instituição social, isto é, conhecer sua estrutura, suas possibilidades de construções linguísticas frente às funções dessas unidades, para poder melhor utilizá-las. Contudo, Travaglia ainda ressalta que o ensino descritivo não fica reservado apenas à abordagem de gramáticas descritivas, ele também pode ser realizado através de gramáticas normativas, só que neste caso a descrição feita refere-se apenas à língua padrão e à modalidade escrita, de forma que essa abordagem resulta num trabalho normativo, pois converte os fatos descritos em leis de uso, visto que “quando trabalha com a gramática normativa, o professor, com frequência, está fazendo descrição da variedade culta e formal da língua e transformando os fatos nela observados em leis de uso da língua, e única possibilidade de uso da língua” (TRAVAGLIA 2002, p. 39).

Dessa forma, confirma-se que o que geralmente se denomina ensino tradicional de gramática refere-se à consideração de um ensino fortemente pautado na dimensão normativa, mesmo quando se aborda aspectos subjacentes à descrição da língua, pois como afirma Costa Val (2002, p. 128), “a abordagem tradicional busca a caracterização formal e semântica de palavras e frases isoladas, elenca, descreve e classifica elementos, mas não contempla o emprego dessas formas e o funcionamento do sistema”. Portanto, além ou juntamente às definições de certo e errado, há evidentemente na tradição de ensino influenciada pela tendência formalista a valorização formal da língua fora da sua natureza interacional-comunicativa.

Assim é possível verificar que movimentos de críticas a esse ensino tradicional que se firmaram a partir das últimas décadas do século XX baseiam-se exatamente na análise de implicações resultantes dessa consideração formal/normativa da língua. Primeiro, porque com o surgimento e o crescente estudo no âmbito da tendência funcionalista, constitui-se fundamentos que vão de encontro ao ideal formalistas de sistema autônomo, trazendo ao ensino de língua a necessidade de se concebê-la a partir da concepção “linguagem como processo de interação”, por isso as propostas de ensino que tem como base a noção sociointeracionista da linguagem destaca o dever de possibilitar o contato do aprendiz com o uso autêntico da língua em diversas circunstâncias, com diferentes níveis de formalidade, de modo que a unidade básica a se considerar é o texto e não a palavra ou a frase, pois é por meio de textos que toda a atuação verbal ocorre. Segundo, porque ao que compete à gramática

normativa – privilegiar a norma padrão como única linguisticamente correta, definido os usos da língua em corretos ou errados – passa a ser avaliado como sem fundamentação científica, pois como coloca Antunes (2007):

Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem *usos linguisticamente melhores* ou *mais certos que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros* (ANTUNES, 2007, p. 30)

Logo, não há fundamento conceber como erros usos da língua pautados em variedades não privilegiadas e nem que o comportamento linguístico do falante só deve se orientar pelo que dita a gramática normativa. Portanto, a visão sociointeracionista da linguagem reconhece sim a relevância política, social e econômica da variante linguística abordada pelo ensino normativo, contudo, para apenas certas situações comunicativas, ou seja, nem toda ocasião de atuação verbal precisa se pautar na norma padrão ou língua culta, pois as circunstâncias interativas variam de formalidade. Dessa forma, a visão sociointeracionista aponta para o terceiro tipo de ensino de língua destacado por Travaglia (2002), o ensino produtivo, o qual é apresentado a partir do objetivo de desenvolver novas habilidades linguísticas no educando, sem porém alterar os padrões que ele já possui, o que se refere ao escopo de ampliar as competências comunicativas que o aluno enquanto falante da língua já possui, para que ele possa empregar adequadamente a língua às mais diversas situações comunicativas.

Sendo que, toda interação comunicativa ocorre por meio de textos, afirma-se que a finalidade do ensino de primeira língua em desenvolver essas competências está em possibilitar que o falante produza e compreenda textos nas mais variadas situações comunicativas. Para tanto, o ensino deve, conforme Travaglia (2002), “evidentemente propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (p. 18), de forma que já estariam incluídos neste ensino produtivo “o desenvolvimento do domínio da norma culta e o da variante escrita da língua” (p. 40) e, assim, entende-se que esse tipo de ensino propõe mais do que a dimensão normativa de ensino.

Contudo, abordar a gramática de acordo com o ideal normativo consolidou-se de tal forma que Antunes (2007) relaciona essa concretização com o surgimento de equívocos enraizados nas práticas tradicionais de ensino da língua portuguesa. Os principais equívocos

seriam então, considerar, de acordo com Antunes, que: a) língua e gramática são a mesma coisa; b) basta saber gramática para falar, ler e escrever bem; c) explorar nomenclaturas e classificação é estudar gramática; d) a norma prestigiada é a única linguisticamente válida.

Certos de que é um consenso entre estudiosos da área que “gramática” corresponde a um sistema de regras que orientam o uso das unidades da língua com a intenção de constituir enunciados inteligíveis e compreensíveis aos sujeitos da situação comunicativa, observa-se que todos esses equívocos destacados, quando abordados como verdade, fora ou dentro da sala de aula, conduzem a uma percepção, segundo Antunes (2007), restrita da língua. Isso porque práticas que se apresentam como reflexo desses equívocos, ainda que concebam essa noção de gramática, ao considerarem por exemplo, que língua e gramática se equivalem ou que basta saber gramática para atuar linguisticamente bem não contemplam a complexidade do fenômeno linguístico, pois ainda que necessário, deter-se apenas ao âmbito gramatical não é suficiente e numa atuação sócio-comunicativa, já que “falamos com palavras, com o léxico da língua, organizado, nos textos, em combinações, em cadeias, em sequências, conforme as regras previstas pela gramática e pela coesão e coerência textuais” (ANTUNES, 2007. p.43).

Dessa forma, há a necessidade de se reconhecer a relevância de conhecimentos que vá além dos provenientes das regras gramaticais, como os subjacentes ao léxico da língua, às normas de textualização e às normas sociais de uso da língua, pois a gramática passa a ser vista, conforme as implicações do ensino produtivo, como um dos componentes indispensáveis, mas não único e autônomo, à efetivação da atividade verbal. Por isso, o principal equívoco apresentado por Antunes (2007) é antes, pois, o ensino somente da gramática fora de situações de uso, e fazer deste, o momento apenas para ensinar nomenclaturas e classificação gramatical, como geralmente ocorre aos moldes tradicionais.

Reconhecer a importância da gramática para o ensino de língua é mais do que restringir esse ensino ao componente gramatical, ainda mais quando se deixa de eleger regras gramaticais significativas para privilegiar nomenclaturas e classificações, pois como nos afirma Antunes (2007), esse privilégio não contempla o funcionamento das unidades da língua e, portanto, não implica em competências linguísticas, porque essas nomenclaturas e classificações apenas servem para rotular, isto é, dar nomes as unidades gramaticais. Porém sabe-se que:

a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos (MENDONÇA, 2006. p. 217).

Isto é, o ensino de língua não deve ter como objetivo a simples fixação de nomes ou classificação gramatical, como se observa elencado como um dos equívocos no ensino de gramática, porque dominar terminologias não conduz ao entendimento e a utilização de regras relevantes da gramática. No entanto, seu estudo tem sim relevância, pois esses termos são necessários à realização de atividades de análise, de reflexão sobre a língua, além de conferir autonomia ao aprendiz, para que este consiga operar livros e manuais para consultas e estudos.

Mas, afinal, deve-se ou não ensinar nomenclaturas? “Essa dúvida surgiu com as críticas feitas ao privilégio da apresentação de classificação e conceitos nas aulas de gramáticas, em detrimento da reflexão sobre os fenômenos” (MENDONÇA, 2006, p. 217). Logo, o equívoco apresenta-se na grande atenção que se dá a essas atividades de nomenclaturas e classificação durante todos os anos de vida escolar, pois ainda que se trabalhe com o texto, restringir-se às questões terminológicas ou de nomenclaturas não assegura a análise compreensiva do texto nem a reflexão de funções linguísticas-discursivas. E, sendo essas atividades comuns ao ensino tradicional, acaba por tomar o espaço das mais diversas atividades de leitura, produção e análise dos fenômenos textuais.

Assim diante o reconhecimento de equívocos e ao crescente movimento de revisão crítica do modelo tradicional de ensino de gramática, um fundamento teórico-metodológico, baseado no ensino produtivo e no eixo de reflexão sobre a língua, tem se firmado em detrimento a esse modelo tradicional de ensino: a proposta da prática de análise linguística (AL).

## **1.2 A proposta da prática de Análise Linguística em contraposição ao ensino tradicional de gramática**

No século XX, a década de 90 foi uma época de relevantes discussões e acontecimentos para o que hoje se tem divulgado e, consequentemente empregado ou buscado empregar na prática de ensino de língua portuguesa. De acordo com Noad'a Íris da Silva

(2009)<sup>3</sup> essa década revelou-se como um momento de intensos debates no âmbito acadêmico, a começar com a discussão direcionada à delimitação do objeto de ensino do nosso vernáculo.

Uma vez que a escola tem seu público-alvo alterado, o qual antes chegava ao estabelecimento de ensino com práticas sociais de leitura e escrita própria da linguagem culta padrão, variedade essa assumida pela escola, e em virtude à democratização do ensino, passa a incluir alunos das camadas populares de perfil linguístico bem diferentes. Contudo, mantêm-se os conhecimentos de ensino da língua quase inalterados (cf. MEDEIROS, 2008). Assim, um dos primeiros debates propunha-se responder a seguinte questão, de acordo com os termos correntes na época: “O ensino de gramática normativa se configura um ato de opressão ou um caminho para a emancipação do aluno proveniente das camadas populares?”

A reflexão sobre a problemática inerente a essa questão, envolveu principalmente sociolinguistas e gramáticos. É basicamente por volta desse período que se propõe a formação do aluno poliglota em sua própria língua, “com isso entendia-se que, embora o objetivo do ensino da língua materna devesse ser o de levar o aluno a se apropriar da norma culta, a escola precisaria estar aberta à pluralidade dos discursos encontrados na sociedade” (SILVA, 2009, p. 46). Dessa forma, segundo Silva, chega-se a conclusão de que é preciso trabalhar a norma culta em favor das demais variedades linguísticas, ou melhor, sem negar a necessidade das demais variedades.

Mas, outro debate ainda se fazia relevante, o que dividiria as opiniões sobre a abordagem metodológica da pura metalinguagem da norma culta como a mais adequada ou não. A resposta para tal discussão vem então, da Linguística do texto que propõe focalizar o estudo do texto, “posto que ele se constitui como a efetivação de possibilidades de sentido e interação de efeitos comunicativos” (Idem).

Essa proposta, porém, causou uma divisão de entendimento, de um lado teóricos defendiam que os alunos aprenderiam a norma culta naturalmente, lendo e produzindo textos escritos nessa variedade, sem ser necessário tratar de aspectos gramaticais de modo sistemático e, do outro, especialmente professores e autores de livros didáticos posicionavam-se a favor do uso do texto não como modo autêntico de suas funções discursivas, mas como mote para o ensino da metalinguagem (cf. SILVA, 2009).

É nesse contexto de negação ao método tradicional sem ainda entrar em consenso a um novo modelo metodológico para o ensino da língua portuguesa que Silva (2009) nos aponta o surgimento da proposta da prática da análise linguística, a qual adquire tamanha

---

<sup>3</sup> Em sua dissertação de mestrado: “Ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística na aula de português”

notoriedade no meio educacional que passa a ser apontada e divulgada como perspectiva de ensino de gramática em documentos oficiais de ensino, como os PCN

Muitas propostas foram difundidas por linguistas empenhados na divulgação de conhecimentos sobre a língua e sobre o ensino da língua junto aos professores de língua portuguesa. Nesse sentido, são particularmente importantes as contribuições que orientamos processos de elaboração da PCLP, na década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, e dos PCN a partir da segunda metade da década de 1990. Essas contribuições compõem o meio de ensino da língua que inclui aspectos relacionados ao ensino de gramática, comumente chamado de eixo da *reflexão sobre a linguagem* ou da *prática de análise linguística*, expressão utilizada inicialmente por Geraldi (1984) e, posteriormente, por propostas curriculares e pelos PCN". (Aparício, ANQ, p.21-22)

João Wanderley Geraldi, ao organizar uma coletânea sobre o ensino de português em 1984 de título *O texto na sala de aula*, lança uma proposta de ensino baseada em práticas de leitura, produção de textos e Análise Linguística. É ele que propõe primeiramente a análise linguística (AL) como uma perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre o sistema linguístico contraposta ao ensino tradicional de gramática, uma vez que o movimento de crítica à gramática crescia (cf. SILVA, 2009; MEDONÇA, 2006). "Tal proposta assentava-se numa concepção sociinteracionista de linguagem e tinha por objetivo desenvolver no aprendiz competências de leitura e de escrita" (SILVA, 2009, p.14).

Por isso, Medonça (2006, p. 204) apresenta a AL "como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto", as quais têm como objetivo auxiliar o desenvolvimento das habilidades discursivas do falante. E, estando de acordo com a concepção que concebe a linguagem como atividade interacionista, funcional e discursiva, a AL apresenta-se como uma prática pautada em situações sociais de atuação discursiva, efetivadas através do texto, como o meio de possibilitar a reflexão consciente sobre o fenômeno linguísticos, seja na perspectiva gramatical ou textual-discursiva.

Nesse sentido Medeiros (2008) está embasada no que é orientado oficialmente pelos PCN pois estes assumem que:

Pode-se dizer que hoje é quase consensual que as práticas devem partir do uso para permitir aos alunos a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daqueles associados aos padrões da escrita, sempre considerando que: [...] a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações dialógicas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCN de 5ª a 8ª série, 1998, p.18-19).

É a favor desse compreender e utilizar a linguagem apropriadamente às diversas situações comunicativas que, de acordo com o trabalho de AL, pauta-se a necessidade de pensar e de refletir sobre o sistema linguístico e sobre o uso da linguagem. No trabalho, *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*, Mendonça (2006) consegue definir características e espaços da prática de AL, delimitando peculiaridades que distingue essa nova proposta do ensino tradicional de gramática. Porém, ainda assim vê a necessidade de explicar que a AL não elimina a gramática das aulas, pois como lembram outros estudiosos da língua (ANTUNES, 2003, 2007; MARCUSCHI, 2010) é impossível usar ou refletir sobre a língua sem atinar para a gramática.

Assim “a AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p.206), ou seja, ao delimitar-se a busca de outros objetivos, focalizando-se o alcance de habilidades distintas da geralmente realizada pela tradição, tem-se a abordagem de métodos também diferentes da tradição. Desse modo, a diferença entre fazer a AL e ensinar gramática pode ser percebida, a princípio, exatamente na concepção de linguagem que cada proposta tem como base para desenvolver seu trabalho de ensino, pois assumir determinada concepção e método de outra implica em preferências distintas do que, por exemplo, é importante ensinar e de como realizar esse ensino.

Enquanto a tradição gramatical adota a tendência formalista da língua, a AL em coerência com a tendência funcionalista assume a concepção que passou a ser defendida pelos PCN a qual, de acordo com Medeiros (2008), pode ser resumida como “concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, e em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2000, p. 42).

Por isso, Mendonça (2006, p.206) explica que “numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos”. E mais, assumir esse ponto de vista teórico implica considerar que os estudos dos fenômenos linguísticos e sociais não perde sentido, pois salvo restrições, a seleção e o emprego de determinados elementos linguísticos, assim como determinadas estratégias discursivas, ocorrem em consonância às condições de produção textual: que para que, para quem e que gênero, etc. (se) produziu o texto. Tendo então, a proposta da AL a finalidade central de analisar e refletir esses elementos e estratégias nos usos

da linguagem ou melhor, nas atividades linguísticas, de modo a conduzir o educando a desenvolver suas competências comunicativas-discursivas.

Para melhor compreender as diferenças básicas entre o ensino de gramática e a AL, Mendonça (2006, p. 207) sugere a tabela abaixo:

| ENSINO DE GRAMÁTICA                                                                                                                                                                                                                                              | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutória situada às interferências dos falantes.</li> </ul>                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessária.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferências por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>                                                                                         |

**Quadro 1:** Principais diferenças entre ensino de gramática e a prática de análise linguística

É possível assim observar a partir da tabela que na AL a metodologia reflexiva é uma característica essencial, pois sua prática constitui-se numa “reflexão explícita e sistemática”. E, sendo a reflexividade o poder de a linguagem renetter-se a si mesma, Geraldi (1995 *apud* SILVA, 2009) apresenta três tipos de atividades que representam níveis distintos de reflexão: a linguística, a epilinguística e a metalinguística, as quais também estão presentes na tabela acima, caracterizando a prática de AL.

Travaglia (2006) materializa uma breve distinção entre a natureza dessas atividades: a) as *atividades linguísticas* são as que o falante realiza para interagir por meio da língua, como através da leitura/escuta e falando/escrevendo. Já no que se refere ao modo de reflexão, diz que esta ocorre de forma automática, pois ao selecionar os recursos linguísticos para a construção textual, o falante recorre a mecanismos linguísticos que domina sem utilizar-se da explicitação; b) as *atividades epilinguísticas* podem apresentar uma reflexão consciente ou não e se referem às ocasiões em que o falante interrompe o desenvolvimento do assunto discursivo para comparar, reinventar, transformar, ou seja, refletir sua ação discursiva, como o intuito de rever os recursos linguísticos que está utilizando e sua produção; c) as *atividades metalinguísticas* são aquelas que falam sobre a língua a partir de elementos linguísticos próprios, normalmente científicos, para analisar conscientemente a construção e funcionamento da própria língua, estas se referem ao uso da metalinguagem.

Como pontua a tabela 1, esse último tipo de atividade é bastante privilegiado no ensino de gramática, privilegio este que, geralmente, ocorre através da ênfase na classificação e nomenclaturas de elementos linguísticos, seguindo, grosso modo, a metodologia denominada transmissiva, pois segue o caminho “teoria-exemplo-exercício”, o qual se constitui, de acordo com a explicação de Medeiros (2008), da exposição/transmissão de um dado conceito, sequenciado da elucidação de exemplos para chegar à aplicação de exercícios de fixação e, assim, culminar com uma prova de avaliação escrita.

Por este caminho, dificilmente os alunos abstraem o conceito, eles o decoram e memorizam. A própria organização teoria/ exemplo/ exercício contribui para que não haja um processo de construção/ compreensão do conceito, pois este está pronto para ser ‘exercitado’ pelo aluno. Dessa forma, não se pode afirmar que haja compreensão/ aprendizagem do que foi estudado, mas, sim, tentativa de fixação de conteúdos na memória (MEDEIROS, 2008, p. 65).

É por isso, que esta autora afirma que os alunos têm a sensação de não saber sua própria língua, uma vez que não conseguem perceber a relação da língua que cotidianamente usam com as regras e os conceitos abordados isoladamente do uso perante as aulas. Assim a AL, ainda que integre as atividades metalinguísticas, como destacado na tabela ao lado das atividades epilinguísticas, segue um caminho diferenciado, o qual visando desenvolver a ação de reflexão é iniciado por meio das atividades linguísticas, partindo para as de cunho epilinguístico, para só então, após familiarizar o aluno com os fatos da língua, chegar às atividades metalinguísticas, caso a reflexão esteja voltada para a descrição, categorização e

sistematização dos conhecimentos através de nomenclaturas (Franchi, 1988; Gerald, 1997; PCN 1998 *apud* Mendonça, 2006).

Dessa forma, as atividades escolares devem ser didaticamente ordenadas a partir das atividades linguísticas, compreendidas como exercício pleno e circunstanciado da língua, para a reflexão epilinguística e desta para a metalinguística, para, depois, retornar ao uso. Assim dizemos que a AL se configura como uma prática de ensino que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada (SILVA, 2009, p. 54).

Essa organização das atividades de AL revela também o intuito dessa prática de se integrar aos demais eixos de ensino de língua, pautando-se como um instrumento que objetiva contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos. Tal intuito é contraposto na tabela à fragmentação característica do ensino de gramática de não relacionar as aulas de leitura e produção textual como que é trabalhado nas aulas de gramática. Portanto, a interação entre os eixos não ocorre como ensino tradicional de gramática, uma vez que este aborda a denominada *organização cumulativa*, apontada por Mendonça (2006) como uma organização que está subjacente a sucessão de unidades que partem do simples ao complexo do ponto de vista morfosintático, isto é, da palavra, para a oração, da oração, para o período, difícilmente, alcançando o texto e, menos ainda, os aspectos discursivos.

É através dessa observação que a mesma autora chega a dois aspectos fundamentais ignorados pela organização cumulativa. O primeiro é o fato de que a aquisição da linguagem ocorre através de contextos de interação a partir de textos e não de palavras isoladas, “ocorre, portanto, do macro para o micro” (p. 203). No que se refere ao âmbito do ensino escolar, esse isolamento de unidades mínimas já foi também criticado por outros estudiosos (ANTUNES, 2007; COSTA VAL, 2002) como um procedimento que nada contribui ao entendimento discursivo ou funcionamento da linguagem, ainda que esta unidade tenha sido extraída do texto, pois não basta apenas que a palavra ou frase seja retirada do texto para que se tenha uma análise contextualizada ou de texto. O segundo é por ignorar a formação de usuários da língua em favor de preparar “analistas da língua”.

Esses aspectos que acabam por ficar fora da organização cumulativa, vêm assim reafirmar que de acordo com o viés do ensino aos moldes da tradição, como afirma Costa Val (2002), a unidade abordada restringe-se às palavras e frases isoladas, de modo a contemplar a caracterização formal e semântica de tais unidades, descrevendo-as e classificando-as sem contudo, considerar o emprego dessas formas mediante o funcionamento autêntico do sistema.

Costa Val, ainda exemplifica essa característica tradicional elencando que, no caso dos verbos, o ensino pauta-se da seguinte forma:

mostra as flexões de tempo, modo, número e pessoa, de formas regulares e irregulares, mesmo as que não se usam atualmente, explica a formação do subjuntivo a partir da primeira pessoa do singular do presente do indicativo, mas não diz coisa alguma sobre o emprego dessa classe de palavras, sua função na composição dos vários tipos de discurso com que se interage na vida e sociedade. Assim o aluno memoriza e “recita” conjugações, compreende a estrutura do sistema verbal, mas pode não saber como correlacionar os tempos e modos na construção da coesão e da sintaxe textual de determinados gêneros e como a articulação de formas verbais é marca constitutiva (COSTA VAL, 2002, p.128).

Desse modo, “tradicionalmente a organização cumulativa [...] não contempla a integração dos eixos de AL, leitura e produção” (MENDONÇA, 2006, p.218) do modo que é proposto pelo trabalho de análise linguística ao tomar a dimensão textual-discursiva para a prática de ensino de língua. Essa diferença é exemplificada por Mendonça (2006) a partir de a tabela a seguir, apoiando-se num mesmo fenômeno linguístico:

| ENSINO DE GRAMÁTICA                                              |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objeto de ensino                                                 | Estratégia mais usada                                                                                                                                | Habilidade esperada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Orações coordenadas e subordinadas                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de períodos para identificação e classificação dos termos.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e classificar as orações e os períodos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA                                              |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Objeto de ensino                                                 | Sugestão de estratégias                                                                                                                              | Habilidade esperada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e comparação de textos.</li> <li>Exercícios de reescrita de textos e de trechos de textos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber que as várias formas de estruturar períodos e ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposição, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes.</li> <li>Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua a que melhor atende à pretensão de sentido de que se escreve.</li> <li>Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido.</li> </ul> |

**Quadro 2:** Os eixos de leitura e produção textual no ensino de gramática e na prática de análise linguística

A partir dessa comparação acerca das estratégias e habilidades a serem desenvolvidas frente à possibilidade de AL e o que a tradição das aulas de gramática propõe comumente, a autora conclui de que “os fenômenos eventualmente podem até ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas”(p.216), mesmo

que os tópicos a serem focalizados nas aulas sejam de dimensão normativa e sistêmica, pois enquanto o ensino de gramática utiliza da estratégia de exposição/transmissão, a AL sugere a análise e a comparação de textos para a observação de tais tópicos.

E, ainda que se aborde um aspecto estrutural, como o trabalho com os elementos morfossintáticos, a AL propõe mesmo assim analisá-lo a partir do texto, pois o importante é que a reflexão sobre a linguagem ultrapasse o âmbito da constituição formal, uma vez que tenha alcançado a discussão sobre o funcionamento dos usos e do sistema linguístico em contextos reais. Para alcançar tal reflexão, Mendonça (2006) chama a atenção para a necessidade que o ensino tem de alterar a lógica especificamente estrutural, que correntemente tem organizado o currículo de língua portuguesa, para a adoção de “critérios discursivos, relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-discursivos, que seriam o foco da prática de AL” (p. 219). Sendo então necessário, que pesquisadores estudem ainda mais a constituição dos diversos gêneros textuais, para assim instituírem critérios que irão fundamentar a progressão da organização curricular baseada nos recursos e estratégias linguístico-discursivos, já que o fato de qualquer gênero textual poder apresentá-los representa uma dificuldade de abordá-los em sala de aula.

É por isso também que a proposta de reflexão/análise linguística tanto alerta para o fato de que o trabalho com o texto deve ser realizado de modo sistemático, o que resulta no desenvolvimento de uma prática planejada, que organiza e seleciona os elementos a serem analisados antecipadamente e de acordo com os objetivos pretendidos. Não se pode escolher um texto e ficar à mercê de todos os fenômenos linguísticos que ele apresenta, é preciso “definir previamente que orientação se deseja dar ao curso, prevendo o trabalho articulado e progressivo com determinados conteúdos e habilidades e selecionando, criteriosamente, os textos que servirão a esse projeto pedagógico” (COSTA VAL, 2002, p. 119).

Mas, e o que dizer da formação do professor para o trabalho de análise linguística? É interessante ressaltar que o movimento de crítica à gramática ensinada aos moldes tradicionais tem repercutido cada vez mais, tanto que já não se reduz apenas à divulgação de textos científicos e acadêmicos, pois tem alcançado documentos pedagógicos oficiais e encontros de formação continuada. Essa crescente rejeição tem conduzido a observação de que “poucos professores atualmente admitem que ensinam gramática à maneira tradicional” (MENDONÇA, 2006, p. 221).

No entanto, os dados obtidos a cerca da escolha dos livros didáticos (LDs) através da avaliação do PNLD<sup>4</sup> 2001 leva a conclusão de que ao passo que o professor busca uma provável aproximação com os discursos oficiais favoráveis às mudanças, ele continua a se apegar a esquemas que lhe são familiares. Isso porque os LDs declarados como recomendados (REC) e os recomendados com distinção (RD), os quais, em linhas gerais, propõem trabalhar na perspectiva discursiva, não ficaram na preferência dos professores (cf. MENDONÇA, 2006). Além de que,

percebe-se a instalação de um certo conflito de identidades docente: a assumida publicamente, como o professor que trabalha “tudo a partir do texto”, como a “gramática contextualizada”, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; e a praticada nas salas de aulas, como o professor que mescla diferentes objetos de ensino – aspectos da gramática normativa, como concordância, ortografia etc.; aspectos da gramática descritiva, como classes de palavras, funções sintáticas, aspectos textuais, como esquemas para textos dissertativos, entre outros (MENDONÇA, 2006, p. 221).

Nesse sentido, tem-se distintas posturas assumidas pelos professores diante do redirecionamento das orientações do ensino de português. Há os professores que se identificam e continuam a defender o ensino tradicional da gramática como forma de aperfeiçoar a produção oral e escrita, há os que mesmo percebendo as lacunas desse “antigo” modelo declaram que “Desaprendi a ensinar”, por não conseguir acompanhar o novo modelo de prática pedagógica, o que em muitos casos faz com que estes professores retornem às aulas de gramática. Desse modo, a reflexão sobre os fenômenos linguísticos começa a ter seu espaço renegado nesses dois primeiros casos. E ainda há os que, na tentativa de aliar a nova proposta às formas já conhecidas, adotam “velhas” e “novas” práticas num só espaço.

Mendonça (2006) vê ainda a formação de professores como um dos fatores responsáveis a mudança ou a manutenção de certas práticas de ensino, uma vez que percebe o que alguns cursos de graduação e mestrados mantêm a tradição do ensinar gramática. Costa Val (2002), por sua vez, ao refletir a respeito da divulgação da prática de análise linguística, que conta com mais de uma década de publicação nos PCN, coloca que alguns aspectos teóricos das atividades que concebe a linguagem por um caráter discursivo permanecem restritos a alguns grupos, o que deixa grande número dos profissionais de educação em contato apenas superficial com uma ou outra ideia, dificultando seu envolvimento efetivo com a questão.

Dessa forma, o ideal seria se a formação docente respaldasse na objetividade de concepção, de modo a determinar nitidamente: o objeto de ensino das aulas de língua

---

<sup>4</sup> Programa Nacional do Livro Didático

portuguesa, a linguagem assim como, seus objetivos centrais – a ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de habilidades linguístico-gramaticais, textuais e discursivas –; e a função dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas, importantes para esse processo. Para tanto, mudanças em nível pedagógico e estrutural são intensamente necessárias nas instituições de formação docente e nas políticas de formação continuada. Contudo, é importante ter a clareza de que a mudança na prática docente tende a ocorrer de maneira gradual, pois mesmo que não se apresente como um dos mais fáceis processos representa o caminho mais provável e seguro aos objetivos ansiados (cf. MENDONÇA, 2006).

## 2 O DISCURSO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA AS AULAS DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Este capítulo é reservado à análise dos dados e está dividido em duas seções: a primeira dedicada à observação dos discursos das professoras, de forma a evidenciar suas inclinações teórico-metodológicas frente ao ensino de língua portuguesa, especificamente, ao que se refere ao ensino de gramática diante a abordagens das orientações do eixo de reflexão sobre a língua e; a segunda, por sua vez, é destinada a discorrer sobre as práticas pedagógicas observadas, com forma de analisar a concretização das concepções evidenciadas, as quais possibilitarão verificar em que medida essas práticas se aproximam ou não da prática de análise linguística e em conformidade com o que para reflexão sobre a língua e em contrapartida à efetivação da tradição gramatical. Nessas seções, as professoras colaboradoras da pesquisa, uma vez que cooperaram para que os dados fossem gerados, são identificadas com A, B e C conforme a ordem crescente das séries que atuam 5ª, 6ª e 8ª série, respectivamente.

### 2.1. O que os discursos revelam?

Partindo do pressuposto de que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39) é que inicialmente procuraremos identificar que concepção sobre o ensino de língua tem se evidenciado nos discursos das professoras pesquisadas como modo, *a priori*, de verificar as possíveis inclinações teórico-metodológicas que tais professoras apresentam para abordar o eixo da reflexão sobre a língua e em consonância com a prática de análise linguística.

Certos de que as concepções que seguimos destacamos e enfatamos bem além de nossos discursos, tem-se nessa primeira proposta de análise dos dados a intenção de examinar as concepções existentes nos discursos das professoras e interpretar o que elas sabem e concebem mesmo intuitivamente, de tais concepções. Para tanto, abordaremos a entrevista, de forma a analisar o que cada entrevistada revelou acerca dos objetivos de ensino de língua portuguesa, da complexidade do que é gramática e linguagem como também seus pontos de vista sobre o ensino de gramática.

Sendo assim, destacamos ao longo dessa seção trechos da entrevista, a qual foi realizada separadamente com cada professora, embora apresente essencialmente as mesmas questões, para em seguida analisar o que as colocações dessas docentes revelam, como podemos verificar a partir do trecho a seguir que tem como base uma questão voltada aos objetivos de ensino de língua portuguesa:

➤ Professora, para a senhora quais os objetivos de ensino de LP?

**A:** Aquisição da leitura e escrita, sabemos que o aluno já tem um repertório, um conhecimento antes mesmo de adentrar no espaço escolar, mas ao aprender a ler e escrever, amplia-se o horizonte, começa a enxergar melhor o mundo que o cerca.

**B:** Desenvolver as competências linguísticas e o gosto pela leitura que facilitará a vida do discente em muitos aspectos da sociedade em que está inserida.

Desse modo, infere-se que para a professora A o ensino de língua não condiz com a substituição do conhecimento linguístico que o aluno já possui, mas como uma maneira de ampliá-lo a favor de facilitar sua compreensão do mundo, isto é, leitura e escrita em benefício da vivência do falante com o mundo à sua volta, como bem coloca Bechara (1997) ao defender a formação do aluno políglota em sua própria língua, no entanto, destacando a necessidade de interação social entre os indivíduos. “Gra, a educação linguística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial (p. 11-12).”

No que se refere ao sujeito B, seu discurso nos conduz a entender que o ensino de língua portuguesa deve preparar o alunado para a vida em sociedade através de uma prática pedagógica que trabalhe com as competências que todo educando, enquanto falante de uma língua natural, possui, de modo a ampliá-las. Assim, tanto a docente A quanto a docente B nos sugere um ensino que não busca substituir o que o aluno já sabe ou utiliza da língua, mas ampliar seus conhecimentos a favor do desenvolvimento de suas competências linguísticas, o que as aproxima do que Travaglia (2002) nos apresenta como ensino produtivo, o qual tem a dimensão textual, enquanto realização sociointerativa, como o meio de alcançar tais objetivos.

Dessa forma, até então, é possível compreender que essas duas professoras tiveram contato, e malgrado o momento de sua profissionalização, com a concepção de ensino que parte do entendimento da “linguagem como processo de interação” e, que a partir da tal contato convenceram-se ou entenderam que esta seria a proposta mais aceitável e por isso, a reproduziram. Isso está intrínseco nos posicionamentos das professoras A e B, pois revelam

que o objetivo de ambas perpassa por um entendimento funcional e discursivo da linguagem. Este entendimento, por sua vez, as leva a considerar necessário desenvolver competências ou habilidades comunicativo-discursivas nos educandos, visando o aperfeiçoamento das práticas linguísticas para a interação social como Antunes (2007) destaca ao enfatizar o objetivo do estudo escolar da língua, considerando a dimensão funcional-discursiva da linguagem. Podemos perceber com maior ênfase essa visão das professoras quando uma menciona o intuito de fazer o educando compreender melhor o mundo que o cerca e, a outra o de prepará-lo para a vida e sociedade, destacando ainda o texto como apoio, pois relaciona mo al cancel tanto de um intuito, como o do outro à atividade de leitura e produção.

No que se refere às declarações da professora C acerca dos objetivos de ensino de língua portuguesa, em resposta a mesma pergunta que os sujeitos A e B responderam temos:

C: O principal objetivo que tenho como ensino de Língua Portuguesa é levar os alunos a conhecerem e utilizarem adequadamente, a língua. Sabemos que “os portugueses” do Brasil são muitos, por isso é essencial levar o aluno a perceber que conhecer a norma padrão e suas variantes é importante, uma vez que isso possibilitará a ele escolher, considerando a situação comunicativa, o que é mais adequado utilizar.

É possível observar que a professora C prefere apontar diretamente seus próprios objetivos, relacionando o “saber” utilizar a língua adequadamente como o fato de usar uma variante linguística que se adeque ao contexto sócio-comunicativo, o que revela uma dada inclinação para o que, de acordo com Antunes (2007, p. 104), defende a ciência linguística: “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”. Assim ao referir-se a existência de variantes linguísticas, considerando-as como usos legítimos do português brasileiro, ela traz ao seu discurso a influência dos estudos sociolinguísticos, marcada essencialmente pela noção da diversidade linguística ao reconhecer que “os portugueses do Brasil são muitos” e que tanto a “norma padrão” quanto suas “variantes” são importantes.

Mesmo que essa influência já retrate a manifestação da concepção interacionista da linguagem, é, ainda, possível perceber outro indicio, pois eleger como objetivo a intenção de oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar seu patrimônio linguístico inicial em favor do conhecimento da “norma padrão e suas variantes”, é conceber essa concepção que visa o aperfeiçoamento linguístico do educando para o uso da língua na interação social, de forma a respeitar, ao menos os níveis de formalidade na situação comunicativa. Assim seria do consentimento da docente C que a escola deve estar aberta para a pluralidade dos discursos existentes na sociedade sem deixar de conduzir o educando a apropriação da norma culta

(SILVA, 2009). Contudo, é importante ressaltar que ela não menciona a relevância nem o lugar que é dado ao texto para alcance de seu objetivo, como foi evidenciado pelas professoras A e B, uma vez que, quando se parte da dimensão interacional espera-se que o texto ganhe destaque, pois entende-se que é através de construções textuais que toda atuação verbal se pauta, seja ela na modalidade oral ou escrita.

Assim ainda que em níveis de familiaridade diferenciados, os sujeitos A, B e C deixam indícios de que suas percepções sobre o ensino de língua perpassam pela concepção da “língua como processo de interação”, por que suas respostas, de modo geral, levaram a um pressuposto ou outro desta concepção, condicionando compreender a língua a partir de seu aspecto funcional e sócio-comunicativo, o que direciona o ensino de língua portuguesa ao dever de aperfeiçoar as práticas sociais de interação linguística, como o falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, sendo o texto a unidade básica desse ensino.

Contudo, podemos perceber que essa concepção não é do mesmo modo evidenciada em respostas a outras questões da entrevista, como poderemos ver quando se pergunta “e o que é linguagem?”:

**A:** A linguagem é a forma como nos expressamos, seja por meio de palavras ou não.

**B:** **Língua** é inerente a cada ser humano, faz parte de nossa vida e é como nos comunicamos.

**C:** Língua está mais relacionada ao aspecto comunicativo da língua. Seja nos aspectos escritos, orais, visuais ou mistos, é a linguagem que estabelecerá a comunicação entre os usuários de uma língua.

Dessa forma e em nenhum momento elas fazem referência à noção que conduz entender a linguagem como uma atividade interacionista discursiva, de forma a direcionar suas respostas à ação interdependente entre dois interlocutores em um dado contexto comunicativo, a qual evidencia que “as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas”, como explica Antunes (2003, p. 41). O que se percebe, aqui, é que a primeira coloca a linguagem como uma forma que o falante tem para se expressar e, mesmo não indicando exatamente o que é exteriorizado pelo falante, sua declaração fica mais próxima é da concepção que considera a “língua como expressão do pensamento”, a qual está interligada aos estudos, geralmente, chamados de tradicionais ou formalistas.

As respostas da segunda e da terceira, por sua vez, também estão voltadas para esses estudos, pois apenas fazem referência ao aspecto comunicativo da linguagem e, contudo,

indicar a interação entre os sujeitos, a intervenção que a fala de um sujeito pode provocar no outro, o que de acordo com Travaglia (2002), conduz ao entendimento da concepção que vê a “linguagem como instrumento de comunicação”, na qual o falante da língua utiliza-a simplesmente para transmitir informações a um receptor.

Desta forma, a concepção de língua/linguagem revelada pelas três professoras ao refletirem sobre o ensino de língua portuguesa não equivale à concepção que elas evidenciaram ao definir linguagem o que possibilita dizer que elas não possuem um corpo de princípios teóricos referente ao ensino de língua bem definido/delimitado, de modo que não relaciona coerentemente a percepção de linguagem com o ensino de língua portuguesa, como faz Travaglia (2002) ao pontuar os tipos de ensino de língua e seus respectivos objetivos. Então, vamos analisar agora como está fundamentada as ideias e noções referentes à gramática e seu ensino, partindo da seguinte passagem da entrevista:

➤ O que a senhora entende por gramática?

**A:** Da forma como aprendi a gramática seria o uso de “regras” para aprender a escrever melhor, hoje a concepção mudou, nós aprendemos de forma contextualizada a fazer uso desta, visto que ninguém precisa ensinar, mas a adquirimos naturalmente pelo uso que fazemos da língua.

**B:** Como descrevi na questão anterior, o ensino de gramática deve sim fazer parte da prática de ensino de todo professor de língua; precisamos ensinar aos alunos para que estes tomem conhecimentos da norma culta, mas não deve ser o mais importante, temos que levar em conta “outros saberes”, como o conhecimento de mundo que cada pessoa tem.

**C:** Gramática quando me apresentaram era apenas um conjunto de regras que precisava ser aprendidas para se “aprender português”. Após tantas discussões acerca dela, hoje a vejo como uma aliada, desde que saibamos utilizá-la e não designá-la como base única e principal da língua portuguesa.

A professora A assim como a professora C iniciam seus discursos indicando uma dada diferença entre a gramática que aprenderam/ conheceu em certa época e a gramática que hoje entendem. Assim ambas sugerem que antes para elas a gramática se resumia na aprendizagem de regras e, que essas regras eram o ponto fundamental para saber: a primeira, a modalidade escrita da língua e; a outra, a língua portuguesa como um todo, ou seja, a noção inicial que tiveram de gramática foi a de “gramática normativa”, pois é esta que “apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua” (TRAVAGLIA, 2002, p. 30-31).

É conveniente, ainda, perceber que o sujeito C inicialmente revela que concebeu a gramática de acordo com o que Antunes (2007) aponta como equívoco: considerar que língua

e gramática se equivalem. No entanto, com as diversas discussões acerca de gramática, provavelmente de crítica à tradição gramatical, o sujeito C agora está convencido de que não se deve eleger a gramática como único e principal foco do ensino de língua, o que se deve ao fato de que apenas a gramática não é suficiente para o ensino de língua, uma vez que, como explica Antunes (2007), a língua é composta por dois componentes, o léxico e a gramática e, sendo ela uma atividade de interação, existe ainda o âmbito referente a seu uso que se divide em normas de composição de textos e situação de interação, de modo que há vários aspectos a se abordar da língua, além da gramática<sup>5</sup>. Esse pressuposto também pode ser observado na resposta da professora B, a qual, embora, não tenha arriscado dizer o que entende por gramática, acaba por revelar que se deve ao ensinar gramática “levar em consideração outros saberes”, dos quais ela mesma cita “o conhecimento de mundo”, assim só a gramática não basta.

Mas, voltando a observar o que diz a docente A, percebe-se que ela deixa explícito, ao dizer “hoje a concepção mudou”, que atualmente se tem uma nova acepção para a gramática em contrapartida ao ensino da gramática normativa. Contudo, ao indicar o novo modo de aprender gramática, destacando o ensino contextualizado, ela revela não compreender bem o sentido desse ensino, pois demonstra ser influenciada por uma dada proposta que é apontada por Silva (2004) como uma distorção no ensino de língua, uma vez que idealiza a abordagem do texto como núcleo do trabalho pedagógico de forma que os aspectos gramaticais sejam ensinados sem nenhuma intervenção sistemática. Essa proposta também é exposta por Mendonça (2008) a partir da consideração de prováveis perigos, apresentados por Dolz & Schneuwly (1996), relativos à lacuna ao ensino sistemático e à função do professor, pois tal proposta refere-se a “uma metodologia que pressupõe uma aprendizagem quase “natural”, quase espontânea, apenas pelo exercício da leitura e da escrita de textos [...]. No lugar da gramática, o texto, mas sem ensino, sem sistematização, sem progressão curricular, sem objetivos definidos” (MENDONÇA, 2008, p. 223). É exatamente o que o está refletido na fala do sujeito A quando sugere que aprender gramática de forma contextualizada diz respeito ao fato de que ninguém precisa ensinar, pois aprendemos naturalmente utilizando a língua.

Por isso, é importante esclarecer que essa proposta não equivale ao que se entende por gramática do texto ou contextualizada, pois, como explica Antunes (2003, p. 97), para que o ensino de gramática seja assim compreendido “o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente e possível (diariamente!), levando o aluno

---

<sup>5</sup> Ver explicação mais detalhada no Capítulo 1

a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas”. E, assim sendo, trabalhar com a gramática de forma contextualizada é necessário a intervenção previamente articulada do professor, para que este, ao abordar a reflexão dos fenômenos gramaticais em textos, conduza à análise de fenômenos específicos e coerentes com o plano curricular dos conteúdos da disciplina.

Contudo, a mesma noção de aprendizagem “natural”, não sistemática da gramática refletida no discurso do sujeito A também surge na fala do sujeito B em outra questão da entrevista, na qual ele resume em uma só resposta aspectos do ensino língua que já foram identificados nos discursos das professoras A e C, como podemos ver na passagem abaixo:

- Qual o papel do ensino de gramática no desenvolvimento dos objetivos de ensino de língua portuguesa?

**B:** O ensino de gramática deve estar associado a textos. Não deve ser o foco principal (embora seja relevante) mas a partir da leitura de textos variados o leitor “dominará” muitos aspectos gramaticais.

Dessa forma, a professora B não indica diretamente qual é o papel do ensino de gramática como é pedido na pergunta, mas sua resposta conduz a noção de como esse ensino deve proceder, possibilitando novamente a identificação do pressuposto de que reduzir o ensino de língua ao de gramática não é o meio adequado de se orientar o ensino da primeira língua, como foi ressaltado em outra resposta dessa mesma professora e em resposta da professora C. Já o fato de entender que é a partir da leitura de textos diversos que o educando conseguirá dominar “muitos aspectos gramaticais”, sem contudo, atentar a nenhuma intervenção de análise sistemática desses aspectos, permite inferir que, assim como a docente A, a professora B também demonstra apresentar certa interferência da proposta que defende a tese que conduz tratar os fenômenos gramaticais sem a intervenção sistemática e reflexiva, uma vez que apenas ler e produzir textos já são suficientes para o aprendizado da gramática.

Assim observa-se, até então, que as professoras cooperadoras da pesquisa não têm bem definido o que é gramática, porque revelam mais as opiniões de como se deve ou não pautar o ensino da gramática, do que o compete a seu domínio. Contudo, ao menos as professoras A e C demonstram que acompanharam discussões sobre as críticas à tradição gramatical, pois reconhecem que atualmente há uma nova maneira de conceber a gramática, ainda que não possuam total domínio teórico-metodológico das orientações de ensino que surgiram em contrapartida a essa tradição. Já a docente B que não faz essa relação entre o antes e o agora, afirma não perceber mudanças no ensino de gramática ao responder a questão

“Quais as maiores mudanças a senhora percebe no ensino de gramática? Há alguma mudança da época que a senhora estudou para agora?”, dizendo: “Não percebi mudanças”.

Levando em consideração, que a mesma professora destacou em outro trecho da entrevista, já abordado, que “o ensino de gramática deve estar associado a textos”, contrariando, então, a tradição gramatical, é coerente entender que essa mudança, neste caso não percebida, está associada à ordem prática e não à proeminência teórica. Mas, observe mos também as respostas, à mesma questão enfatizada acima, das outras duas professoras, para entender mos melhor o que mais é ressaltado acerca dessas mudanças. As respostas foram

A: Sim porque hoje não estamos mais focados nas terminologias, conceitos, mas no uso que fazemos no dia-a-dia das estruturas da língua.

C: Atualmente, percebo que os livros do Ensino Fundamental fazem como que os alunos trabalhem a gramática de forma mais contextualizada, focando o uso, e embora o professor, como mediador, nem sempre conduza os alunos nesta direção

Enquanto a docente A aponta que a maior mudança no ensino de gramática está na negação ao modelo tradicional de privilegiar as atividades metalinguísticas, indicando que em compensação, há orientações que propõem o uso autêntico e real da língua, o que conduz a abordagem de atividades linguísticas, uma vez que ela faz referência ao “uso que fazemos no dia-a-dia das estruturas da língua”, a professora C sugere a consideração si m de mudanças frente o ensino de gramática, porém como bem foi possível revelar no discurso do sujeito B, na prática essa mudança nem sempre ocorre. Isso é, ainda que se tenha orientações, como nos livros didáticos, para se realizar um trabalho como a gramática voltado para o eixo de leitura e produção, ou seja, um ensino que tome o texto como objeto de estudo de acordo com as orientações de reflexão sobre a língua, o professor nem sempre consegue por em prática. Contudo, quando a docente C coloca que hoje em dia os livros didáticos assumem um trabalho como a gramática “de forma mais contextualizada, focando o uso”, entende-se si m que estes abordam atividades linguísticas, ou seja, o uso do texto e atividades direcionadas à gramática, porém nem sempre essa abordagem é garantia de um direcionamento a um trabalho contextualizado, como pontua m Costa Val (2002), Mendonça (2006) e Antunes (2007) ao indicar o uso do “texto como pretexto” para ensinar gramática de acordo como que se faz tradicional mente.

Desse modo, embora a professora C não indique diretamente o que é que conduz o docente a não empregar a proposta teórico-metodológica de análise dos usos linguísticos,

pode mos observar ainda outra provável causa em Mendonça (2006), a qual indica que sem uma formação profissional que prepare o professor para lidar com estas propostas de ensino voltadas à análise linguística, o que ocorre é que:

em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos (p. 223).

O que implicar entender que quando o professor não passa por uma formação que lhe proporciona lidar com princípios favoráveis à efetivação de reflexões sistemáticas sobre os fenômenos linguísticos frente o uso interativo/comunicativo, ele continua a aplicar o que convencionalmente lhe é familiar. Assim é possível por em evidência que a mesma dificuldade, indicada pelas docentes B e C, que professores têm de concretizar as orientações para a prática de análise linguística, é também sentida por elas mesmas, como podemos verificar a partir dos comentários a seguir de duas docentes:

**A:** O trabalho foca o uso da língua no dia-a-dia, mas não posso negar que muitas vezes trabalho de forma tradicional.

**C:** o ensino da gramática faz-se necessário à medida que ela apresenta aos alunos a norma padrão, muitas vezes desconhecida por eles. Dessa forma, conhecendo todas as possibilidades de uso, é que podemos escolher a mais adequada a cada situação.

A professora A deixa claro, e embora não revele os motivos, que nem sempre é possível realizar um trabalho com a gramática, de modo a focalizar o uso autêntico da língua, o qual induz a considerar um trabalho com o texto, pois é através deste que realizamos nossas atividades interativas no dia-a-dia. No caso da docente C, seu comentário não conduz diretamente à ideia de reconhecimento de suas dificuldades frente ao desenvolvimento de uma prática em consonância às orientações de ensino acima mencionadas, mas acaba revelando um trabalho contraditório a essas orientações, pois seu discurso conduz entender que a gramática só é relevante ao fazer a apresentação da norma padrão e, mesmo sendo essa variedade foco do ensino, é preciso considerar também as demais variedades da língua. Assim restringir a língua a apenas uma variedade e, sendo essa única variedade a que se tornou oficial, ou seja, a língua padrão, a norma culta; a gramática a ser considerada será, como indica Travaglia (2002), a normativa. Além de que a noção de “apresentar” sugere uma atividade, um tanto, prescritiva, a qual já oferece aos alunos moldes prontos de como devem ou não comportar-se

linguisticamente, privando-os da dimensão da reflexão sobre a língua. Logo, embora a docente C tenha demonstrado em outros pontos da entrevista o interesse em empregar aspectos coerentes com o ensino produtivo, ela neste caso apresenta ainda conceber influência dos moldes tradicionais, o que indica uma barreira para práticas voltadas às propostas de análise/reflexão linguística.

Essa dificuldade, por sua vez, foi bem expressa pelo sujeito A no trecho abaixo:

➤ Quais as dificuldades encontradas na busca da inovação de ensino de gramática?

A: Orientação e o desprendimento da didática, metodologia em que fui formada.

Dessa forma, a docente A aponta para o mesmo fato indicado por Mendonça (2006), a formação do professor de língua portuguesa como fator de interferência à mudança ou não das convencionais práticas docentes, pois denota que sua formação inicial, por não ter contemplado pressupostos teórico-metodológicos que conduza à inovação, representa uma barreira para o emprego de pressupostos que fujam da tradição. Contudo, é interessante lembrar que suprir essa lacuna na formação inicial do professor de língua portuguesa é ultimamente responsabilidade do Estado através dos cursos de formação continuada que visa matricular esses profissionais da educação, uma vez que atualmente não é mais novidade reconhecer que:

para uma formação mais adequada às novas demandas para o ensino de língua materna, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas profundas nas instituições formadoras, além de uma política consistente de aperfeiçoamento e em serviço, para que o professor seja capaz de atuar como agente de letramento no seu sentido mais amplo (KLEIMAN, 2005 *apud* MENDONÇA, 2006, p. 224).

Dessa forma, as dificuldades em trabalhar a gramática de acordo com as “novas” demandas de ensino, aqui relacionadas às propostas da prática de reflexão/análise linguística, uma vez que se contrapõem à efetivação da tradição gramatical, são inerentes ao âmbito teórico e ao prático, pois como indicado por Mendonça (2006) falta ainda aos professores um claro conhecimento quanto à concepção do objeto e dos objetivos de ensino de português, voltado à concepção interacionista da linguagem. Assim como, um melhor entendimento quanto ao papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas no desvelar desse ensino. Desse modo, o que mais se evidencia nesta primeira parte de análise dos dados, dedicada ao que os discursos das professoras colaboradoras da pesquisa revelam, é a mescla de

perspectivas teórico-metodológicas, uma vez que suas falas oscilaram entre “velhas” e “novas” propostas de ensino de língua portuguesa.

## 2.2 O que as aulas revelam?

Após observar inclinações a tendências teórico-metodológicas nos discursos das docentes, tem-se agora a necessidade de analisar dados da pesquisa que nos remetam a práticas pedagógicas mais concretas, como a observação de aulas e a análise de atividades formuladas pelas professoras, com o intuito de verificar a materialização de concepções reveladas à entrevista, ou melhor, observar que concepção se destaca em sequências de aulas gramaticais, uma vez que foi evidenciada uma mescla de perspectivas teórico-metodológicas. Assim poderemos observar em que medida essas aulas se aproximam da prática de análise linguística de acordo com o que é proposto para o eixo de reflexão sobre a língua e em detrimento do ensino de gramática aos moldes tradicionais.

Observaremos então, inicialmente, a aula da professora A, descrita abaixo:

| Professora: A                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assunto: Flexão do substantivo<br>Dia da observação: 05/05/11<br>Local da observação: Escola Yêda/ 3º D<br>Duração da observação: 2 aulas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Anotações descritivas:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A professora pede para que os alunos sentem em dupla, pois o livro que utiliza, <i>Palavra aberta</i>, não é suficiente para todos;</li> <li>○ Frases para exemplo de flexão de número e gênero dos substantivos são lidas na pág. 55;</li> <li>○ A professora compara as frases, perguntando aos alunos qual diferença eles percebem, então, explica-os;</li> <li>○ Lê-se um texto do gênero tirinha da pág. 55;</li> <li>○ Em seguida, analisa com os alunos a flexão de substantivos retirados do texto, escrevendo no quadro: <i>mosca/ moscas/ mosquinhas</i>;</li> <li>○ Pede-se para um aluno ler a frase “A professora sorriu para o <u>aluno</u>” (pág. 56);</li> <li>○ Classifica-se as palavras em destaque frente o gênero, depois a professora pede para que os alunos façam a mudança de gênero;</li> <li>○ A professora utiliza a frase “<u>Ciente</u> procura <u>dentista</u>” (pág. 56) para explicar os substantivos que se classificam em <i>comuns de dois gêneros</i>;</li> <li>○ Em seguida, observa-se “O <u>cliente</u> procura a <u>dentista</u>” para explicar que as palavras em destaque determinam o gênero dos substantivos <i>comuns de dois gêneros</i>;</li> <li>○ A professora encerra a aula passando uma atividade da pág. 56.</li> </ul> |

**Quadro 3:** Aula da professora A

Percebe-se que a professora A utiliza-se de frases sem contexto, indicadas pelo livro didático, para explicar conceitos voltados à flexão da classe dos substantivos, e em seguida propõe a leitura de uma tirinha, da qual retira vocábulos para serem analisados frente às flexões já exemplificadas, encerrando o método abordado na aula como a aplicação de atividade. É interessante observar que essa atividade proposta pela professora, é sugerida pelo livro didático *Palavrberta*, o qual foi escolhido pela própria docente em detrimento do livro selecionado pela escola e, sobre o qual ela aponta algumas características, como podemos ver no trecho a seguir da entrevista:

- Na aula sobre substantivo foi utilizado o livro *Palavrberta*. Como esse livro explora o ensino de gramática?

A: A gramática normativa com exercícios de repetição, decoreba.

Isso indica que a atividade proposta se detém ao objetivo de fixar o conteúdo transmitido. Logo, entendemos que esta aula pautou-se na metodologia comumente resumida em “teoria-exemplo-exercício”, o qual não se baseia na reflexão de fatos linguísticos contextualizados, mas no método da exposição e treinamento dos conteúdos gramaticais abordados, normalmente através de frases isoladas.

No que se refere, ainda, à relação do que foi realizado nesta aula com o que foi revelado sobre o livro, de modo a caracterizá-lo a partir de seu aspecto normativo, observa-se que a professora A, ao passo que apresenta aos alunos as mudanças nos aspectos formais e semânticos dos substantivos, realiza um ensino classificado por Travaglia (2002) como descritivo, o qual parte do objetivo de expor o funcionamento de determinada língua. Neste caso, especificamente, tem-se o intuito de mostrar o funcionamento da língua portuguesa diante de fenômeno da flexão da classe dos substantivos, o que não exclui a exploração da gramática normativa, pois como indica Travaglia (2002, p. 39), “o ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também como as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral”. No entanto, tem-se nessa aula esse dois tipos de ensino conjugados, pois à medida que a professora emprega os exercícios de “decoreba”, a descrição ora feita torna-se uma prescrição.

Be m próxi na a essa prática da docente A está a aula observada do sujeito C, pois ambas condicionam os mesmos reflexos teórico-metodológicos, como vamos observar após analisar a descrição abaixo:

| Professora: C                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assunto: Oração Subordinada Adjetiva<br>Data da observação: 02/05/11<br>Local da observação: Escola Yêda/ 8ª Única<br>Duração da observação: 2 aulas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Anotações descritivas:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A professora inicia questionados os alunos o que eles perceberam sobre <i>Oração Subordinada Adjetiva</i> (O S Adj.) a partir da atividade passada para casa;</li> <li>○ Então, solicita que abram o livro de dático, Diálogo, na pág. 67 e, começa a explicar o conceito de oração subordinada e de oração adjetiva;</li> <li>○ Exemplifica os conceitos com a frase “Os homens trabalhadores vencem na vida”;</li> <li>○ E em seguida questiona “Esse é um período simples ou composto?” e uma aluna responde “Simples”;</li> <li>○ A professora confirma a resposta da aluna e pergunta para a turma que palavra caracteriza a palavra <i>homens</i> na frase;</li> <li>○ Ela mesma indica que é a palavra <i>trabalhadores</i> e, explica que esta é uma adjetivo;</li> <li>○ Em seguida mostra como transformar o adjetivo em O S Adj., explicando que ambas unidades possuem a mesma função sintática;</li> <li>○ Exemplos da pág. 67 referentes à transformação indicadas são lidos;</li> <li>○ A professora utiliza a frase “As crianças que comem alimentos saudáveis são mais inteligentes” para explicar as duas classificações das O S Adj.;</li> <li>○ Os alunos demonstram dificuldade para entender sentidos distintos na frase frente à utilização ou não da vírgula;</li> <li>○ Por isso, a professora utiliza outra frase: “Mariana, que passou por uma difícil situação, conseguiu um novo emprego”;</li> <li>○ A professora dirige-se à explicação do livro (pág. 68) para novamente ilustrar a classificação dessas orações;</li> <li>○ Inicia-se a correção da atividade passada para casa na última aula, a qual toma como base o texto “Jéssica veio do céu”;</li> <li>○ A professora instiga os alunos a comentarem suas interpretações sobre o texto, fazendo diversos questionamentos;</li> <li>○ Depois parte-se para as questões da atividade.</li> </ul> |

**Quadro 4:** Aula da professora C

Notamos que, embora a professora C tivesse a disposição o texto “Jéssica veio do céu” para ser o ponto de partida da aula, pois havia proposto anteriormente à realização da atividade que toma esse texto como base, ela prefere primeiramente fazer toda uma explanação conceitual sobre elementos morfossintáticos intrínsecos ao conteúdo *Oração Subordinada Adjetiva*, como também apresentar a classificação de tais orações, para só então partir para a abordagem do texto através da correção da atividade proposta. Isso permite afirmar que esta professora também toma como base a metodologia tradicional – “teoria-

exemplo-exercício” –, pois introduz à aula conceitos a serem sustentados por frase sem contexto e inventadas unicamente para servir de exemplo a essa situação, assim mesmo que o texto possibilitasse uma abordagem diferenciada da tradição, a professora não recorre a ele como tal possibilidade.

Ao nos determos à sequência didática planejada pela docente C, a qual tem início na aula acima descrita e término como uma avaliação escrita, podemos observar outros indícios que se revelam tendenciosos a um ensino voltado à tradição. Dessa forma, segue a planilha de tal sequência:

| Planilha de Acompanhamento - Escola Yêda Barradas Carneiro |        |         |            |            |                                              |                                                        |                          |
|------------------------------------------------------------|--------|---------|------------|------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------|
| SÉRIE 9º ano                                               |        |         |            |            |                                              |                                                        |                          |
| DATA                                                       | SÉRIE  | DATA    | DISCIPLINA | PAG DO MOD | CONTEÚDO DA AULA                             | ATIVIDADES EM SALA                                     | TAREFAS PARA CASA        |
| PERÍODO DE 29/04 A 06/05                                   | 9º ANO | 29/abr  | PORTUGUÊS  | 65         | Conhecendo a função das orações subadjetivas | Leitura e compreensão de texto constituído das orações | Páginas 65 a 67          |
|                                                            |        | 02/ mai | PORTUGUÊS  | 68         | Classificação das O S Adj etivas             | Exemplificação de orações restritivas e explicativas   | xxxxxxxxxxxx             |
|                                                            |        | 02/ mai | PORTUGUÊS  | 68         | Pontuação das O S Adj etivas                 | Utilizando as vírgulas nas orações adjetivas           | Páginas 70 e 71          |
|                                                            |        | 04/ mai | PORTUGUÊS  | 70 e 71    | Orações subadjetivas                         | Correção da atividade                                  | xxxxxxxxxxxx             |
|                                                            |        | 04/ mai | PORTUGUÊS  | xxxxxxxx   | orações subadjetivas                         | Atividade de revisão no caderno e correção             | Estudar para a avaliação |
|                                                            |        | 06/ mai | PORTUGUÊS  | xxxxxxxx   | orações subadjetivas                         | Avaliação escrita                                      | xxxxxxxx                 |
|                                                            |        |         |            |            |                                              |                                                        |                          |

**Quadro 5:** Sequência de aulas da Professora C

As informações dessa planilha vêm reafirmar que a metodologia abordada pelo sujeito C é o da tradição gramatical, o qual não se finda exatamente com a aplicação de atividades de fixação, pois há, porém, como ocorre no plano da docente C, a culminância com uma avaliação escrita que, segundo Medeiros (2008, p. 64), “geralmente exige do aluno a memorização de regras e conceitos estudados”. Outro indício que remete essa prática à consonância com a tradição gramatical diz respeito à dependência do conteúdo abordado à

classificação dos elementos analisados, os quais passam por descrições para, por fim, validar-se como prescrição da norma culta e/ou variedade escrita. Assim, a explicação sobre a função das orações subordinadas adjetivas, as quais foram direcionadas à clássica classificação, como vista na descrição da aula, acaba por resultar na norma que orienta o uso da vírgula nessas orações, o que torna visível o vínculo que a professora C faz, assim como a docente A, entre a descrição e a prescrição, uma vez que como explicitado em Capítulo I o ensino normativo frequentemente toma como base a descrição da variedade padrão ou modalidade escrita, transformando-a em regras, leis de uso e não como uma das possibilidades linguísticas.

Assim, levando em consideração a mescla de concepções reveladas através da análise das entrevistas, pode-se verificar que as aulas acima comentadas das professoras A e C, à medida que as percebemos enraizadas na tradição do ensino de gramática, refletem concepções específicas do que essas mesmas professoras evidenciaram ao conceituar linguagem a primeira docente quando fez referência à “linguagem como expressão do pensamento” e; a segunda ao evidenciar a “linguagem como instrumento de comunicação”, revelando visões de linguagem que estão em consonância com a perspectiva formalista ou ensino tradicional da língua<sup>6</sup>. É por essa influência formalista que as práticas das docentes A e C, ao apontarem para a tradição do ensino de gramática, se direcionam a explicações e tarefas que ficam apenas no âmbito das frases, pois nesse tipo de ensino, as unidades morfosintáticas como frase, orações, períodos e, em outros casos, palavras são privilegiadas, visando a exposição do conteúdo, seguida da aplicação de atividades como o intuito de apenas solicitar a identificação e a classificação das unidades abordadas.

Desse modo, a tradição gramatical evidenciada nas aulas descritas nas tabelas 3 e 4 bloqueia qualquer possibilidade das professoras atingirem a prática de análise linguística, primeiro, porque quando elas recorrem à frase como unidade básica para expor os conteúdos, acaba tornando como recurso unidades descontextualizadas, atividades fora do uso autêntico da língua, privilegiando a forma e desconsiderando o contexto social, pois deixa de privilegiar o texto como atividade linguística real às situações comunicativas. Quando se assume o texto como ponto de partida para o ensino de gramática, considerando-se a concepção da “linguagem como processo de interação”, como é o fato da prática de AL, no lugar da transmissão do conteúdo é necessária a reflexão dos recursos e estratégias gramaticais que se quer abordar, de forma que a metodologia é, neste caso, chamada de reflexiva, “baseada na

---

<sup>6</sup> Relação destacada no Capítulo I

indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidade/regras)” (MENDONÇA, 2006, p. 207).

O texto seria assim um lugar onde os usos da linguagem poderiam ser analisados frente às estratégias textuais e discursivas, à adequação ao gênero textual, à relação forma e função diante um contexto não simulado, ao efeito de sentido, entre outros meios que sugerem a necessidade da reflexão e, não apenas a classificação e identificação de elementos, como vemos, abaixo, em duas questões de uma atividade avaliativa aplicada pela professora A

- 6) Retire os substantivos do texto de acordo com o que se pede:

a) dois comuns \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

b) três próprios \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

c) um coletivo \_\_\_\_\_

7) Sublinhe o substantivo abstrato das frases abaixo:

a) Lembro-me da infância

b) A terra onde começava a minha vida

**Quadro 6:** Atividade aplicada pela Professora A

Considerando que nessa atividade avaliativa<sup>7</sup> todas as outras questões foram relacionadas ao enredo do texto, percebe-se que as questões referentes aos elementos gramaticais, restringem-se a verificar se o educando foi capaz ou não de assimilar a classificação dos substantivos conceituados e maísculas, pois não alude nem nenhum momento à necessidade de se considerar a atividade linguística que o texto representa para se responder o que é pedido, deste modo não há reflexão dos fenômenos gramaticais de forma contextualizada, mas apenas a reprodução de um conhecimento metalinguístico absorvido.

A atividade a partir de texto “Jéssica veio do céu” sugerida pelo livro diático e seguida pela docente C também não se distancia de uma gramática da “forma” e do “rótulo”, pois as questões referentes ao assunto abordado na aula – Oração Subordinada Adjetiva – pautam-se na exploração e classificação de elementos internos à frase destaca no texto, como poderemos observar no trecho abaixo:

---

<sup>7</sup> Emanexo

2. O terceiro período da notícia contém informações importantes. Leia.

“Na noite do domingo 3, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo.”

- a) A oração principal está em destaque. Observe que, no período, ela vem intercalada por outra oração. Comparando a oração principal com as demais, o que torna possível a sua identificação?  
O fato de não se iniciar com um conectivo.
- b) Após os termos **casa** e **inferno** aparecem duas orações subordinadas. Que sentido essas orações determinam a esses termos?  
Elas especificam, caracterizam, informam algo a respeito desses termos.
- c) Que palavra(s) estabelece(m) a ligação entre a oração principal e as subordinadas?  
em que / que
- d) Levando em conta o sentido do texto, substitua as orações subordinadas por uma palavra ou expressão que caracterize esses termos.  
Resposta pessoal. Sugestão: casa pequena, pobre, com poucos cômodos, modesta./ inferno terrível, insuportável
- e) A que classe gramatical essas palavras ou expressões pertencem?  
À classe dos adjetivos.

Quadro 7: Atividade do livro didático aplicada pela professora C

Dessa forma, saber identificar a oração principal de um período, a função das orações subordinadas em relação a termos da oração principal, as palavras que ligam as orações e, assim por diante, apenas proporciona o raciocínio da língua enquanto estrutura a desempenhar funções isoladas do texto. Sendo assim, essa atividade não representa a adesão à prática de análise linguística ou à gramática do texto, pois não conduz o educando a perceber a relação da estratégia de adjetivação abordada como assunto da aula como gênero textual, de forma a se explorar que utilizar outra estratégia, como é sugerido na questão d, não produziria o mesmo efeito de sentido, ou seja, tornar o gênero textual como norteador do recurso de adjetivação, uma vez que nem todo gênero admite esse tipo de recurso.

No entanto, embora as docentes nas situações acima analisadas tenham demonstrado aderir à tradição do ensino gramatical, é importante lembrar que as três professoras colaboradoras da pesquisa ao manifestarem conceber a concepção interacionista da linguagem, denotando não estarem malheias às propostas advindas das novas demandas para o ensino de língua portuguesa, sinalizaram também a existência de dificuldades para concretização dessas propostas frente ao ensino de gramática, o que não significa dizer que algo dessas novas demandas não está refletida em suas aulas.

Assim, levando em consideração que o “texto” é visto por essa concepção de linguagem como uma atividade linguística e que, como tal, organiza-se em diversificados

níveis de formalidade e finalidades de acordo com as condições de produção textual-comunicativa, o que direciona a noção de gêneros textuais. Desse modo, integrar ao trabalho pedagógico a análise de gêneros textuais diversos, proporcionando o conhecimento de suas características peculiares, traz o reflexo do que é proposto pela perspectiva sociointeracionista da linguagem. É o que, de certa forma, pode ser observado através da descrição da aula da professora B a seguir:

| Professora: B                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Assunto: Crônica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| Dia da observação: 09/05/11                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| Local da observação: Escola Yêda/ 6ª A                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| Duração da observação: 2 aulas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| Anotações descritivas:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura compartilhada do texto “A máquina” (pág. 73- 75) no livro didático;</li> <li>○ A professora vai indicando ao longo da leitura qual é o aluno que irá ler;</li> <li>○ A professora instiga aos alunos a dizerem o que aconteceu no enredo do texto, enquanto faz uma interpretação oral;</li> <li>○ Ela inicia uma breve explicação sobre o gênero do texto – crônica – e, pede para que um aluno leia a definição desse gênero na página 73;</li> <li>○ Em seguida, ela faz referência às características mais gerais da crônica, como narrativas sobre o dia-a-dia, texto curto, veículo de divulgação, baseando-se na definição lida;</li> <li>○ Por fim pede-se aos alunos que respondam a atividade sobre o texto das páginas 76 e 77.</li> </ul> |  |

**Quadro 8:** Aula da professora B

Percebe-se que a professora B faz uma breve explicação sobre as características do gênero lido e ensala, tendo como base a definição que o próprio livro didático oferece, e embora a atividade proposta não foque a complexidade dessas características, uma vez que se trata de uma abordagem introdutória para a 6ª série. Dessa forma, é importante destacar que a professora ressalta que sua finalidade ao abordar este texto “A máquina”, foi unicamente “apresentar mais um gênero textual: crônica”, o que denota que seu trabalho contempla a abordagem de diversificados gêneros, visto que a crônica seria mais um gênero a ser explorado, além de induzir que seu foco está apenas no texto enquanto gênero textual. A docente A, por sua vez, também apresenta um indicativo que representa a adesão a um trabalho específico com os gêneros textuais, o qual está representado abaixo, através do destaque da organização dos conteúdos referentes ao texto na I Unidade:

|                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>I Unidade</b></p> <p><b>Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.</b></p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A organização no texto narrativo:

- Fábulas
- Conto
- Lenda
- Biografia e autobiografia

**Quadro 9:** Plano de unidade da professora A

Esse pequeno trecho do plano anual da professora A mostra a atenção que é dada ao texto ao compreender diversificados gêneros em torno de uma determinada tipologia textual, além do intuito de desenvolver habilidades voltadas à leitura e à produção de texto. No entanto, considerando que na proposta da prática de análise linguística, o gênero textual é abordado enquanto condição de produção que determina a escolha de específicos recursos linguísticos, o tratamento de característica de dado gênero sem contudo, atentar para a reflexão desses recursos, ainda que se desenvolva exercícios de leitura e produção textual, não representa a integração entre os eixos de ensino, como é proposto por essa prática, pois o eixo referente à gramática não é contemplado mediante a dimensão textual-discursiva, como fica evidenciado no trabalho das docentes A e B uma vez que não demonstram estabelecer tal relação frente ao gênero textual.

Desse modo, o uso do gênero textual por essas docentes intui uma prática que não assume as orientações de um ensino que privilegia a reflexão sobre a língua e si mesmo de acordo com Costa Val (2000 *apud* MEDEIROS, 2008), a recente tradição do ensino de língua portuguesa, na qual

o trabalho tem-se dividido em três áreas estanques – leitura, produção de texto e gramática, - de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de textos e esses dois componentes não tem como respaldo na aula de gramática, ou tem-se sustentado na formação de dois blocos incommunicáveis - de um lado o estudo do texto, de outro o estudo da palavra e da frase. (p. 63)

De modo que nos dois casos, o ensino de gramática está desassociado do texto e, é o que ocorre na concretização das perspectivas das professoras A, B e C. Mesmo explicitando em seus discursos questões teóricas pertinentes a uma prática coerente com as propostas de reflexão sobre a língua, essas professoras na efetivação do ensino de gramática, não conseguem contemplar a dimensão sociointeracionista que é do consentimento de todas. Assim entendemos que tanto em aulas dedicadas a enfocar fenômenos gramaticais, quanto nas destinadas ao trabalho com a unidade textual, as tendências evidenciadas pelas docentes, à

medida que refletem uma inclinação à abordagem de aspectos teórico-metodológicos representativos da dimensão formalista/tradicional, impedem que as docentes efetivem a prática de análise linguística, uma vez que não desenvolvem atividades significativas à reflexão sobre a língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações conclusivas, aqui formuladas, voltam-se à reflexão de como as professoras, sujeitos da pesquisa, têm fundamentado suas práticas linguístico-educacionais frente às condições teórico-metodológicas subjacentes à efetivação de tais práticas, pois, uma vez que partimos da interface linguística/ensino, entendemos que a configuração de diferentes concepções de língua/language tem na mesma dimensão, implicações determinantes no ensino de língua e, conseqüentemente, no de gramática. Por isso, a gênese das considerações conclusivas compreende a dinâmica entre o “saber” linguístico e o “fazer” pedagógico.

Compreendemos assim a partir dos dados analisados que as professoras deixam explícito em seus discursos uma mescla de perspectivas, isto é, revelam conceber diferentes propostas teórico-metodológicas, por vezes contrastivas, diante de aspectos do ensino que são congruentes, como o fato dos objetivos, por elas elencados, para o ensino de língua portuguesa, não corresponderem à concepção de language assumida por cada uma. A conexão desses elementos e similares está ressaltada, principalmente, em Travaglia (2002), Oliveira e Wilson (2010) e Antunes (2007) à medida que expõem uma dada perspectiva, apresentando desde reflexos até as propostas de ensino que englobam todos os eixos do ensino de língua.

Desse modo, entendemos que a mescla ora destacada acaba por evidenciar que as professores não possuem, bem delimitada, a ciência dos princípios teóricos que revelam em seus discursos e, nem do que destes princípios emanam de modo que não conseguem formular uma conexão entre objeto e objetivos de ensino, e a ligação destes com o papel do ensino de gramática. Se essa inconsistência quanto aos fundamentos teóricos não fosse uma realidade, as professoras A e C, por exemplo, ao revelar inclinações à concepção da “language como processo de interação”, não teriam assumido a metodologia “teoria-exemplo-exercício”, recorrendo à frase como unidade privilegiada, de forma a não abarcar o uso autêntico da língua. Cabe lembrar que as aulas observadas do sujeito B não contemplaram nenhum assunto de ordem gramatical.

Essa inconsistência, aqui compreendida como um não conceber toda a dimensão das implicações teórico-metodológicas provenientes das concepções linguísticas de língua/language é também evidenciada a partir de um equívoco manifestado nos discursos das professoras sobre práticas de ensino de gramática. Uma vez que elas, quando encaminhadas a comentar “o que é gramática” e/ou “qual o papel da gramática”, direcionam

seus comentários ao “como se deve ou não ensinar gramática”, acabam contrapondo a abordagem de regras gramaticais com a prática que trata desses mesmos aspectos de forma contextualizada. E, sendo essa gramática contextualizada entendida por essas professoras, erroneamente, como um processo de ensino/aprendizagem não sistematizado, entendemos que as mesmas não compreendem que tomar o texto como unidade básica de ensino, como propõe a prática de reflexão/análise linguística, significa, como explica Mendonça (2006), promover a reflexão dos fenômenos gramaticais de acordo com a produção de sentido, o que conduz à intervenção articulada do professor para desenvolver nos educandos habilidades específicas.

Deste modo, as dificuldades comentadas pelas professoras colaboradoras de efetivar mudanças ao ensino moldado pela tradição gramatical, não se restringe à ordem prática, pois compreendemos que estas são mais um reflexo das limitações de proeminência teórico-metodológica. E, certos de que é responsabilidade dos cursos de licenciatura em Letras e, mais recentemente, dos cursos de formação continuada conferir aos docentes uma formação que lhes ofereça condições de fundamentar sua prática, coerentemente, ao que é consenso oficial para o processo de linguístico-educativo, concordamos com Mendonça (2006), ao colocar que sem uma formação que atente para um tratamento mais crítico e adequado ao eixo de análise linguística dos fenômenos linguístico-gramaticais em circunstâncias textuais e discursivas, o professor não conseguirá fugir da mera intuição e convencionalismo frente ao ensino de gramática.

Contudo, não possuindo dados suficientes para analisar profundamente tal questão, identificamos outra influência para as condições teórico-metodológicas determinantes ao ensino de gramática. Assim levando em consideração que diante a mescla de perspectivas, as professoras concretizam suas práticas a partir da influência da tradição gramatical, afastando-se da proposta de análise linguística por não empregarem a integração dos eixos leitura e produção textual com a reflexão sobre a língua, privilegiando o texto como unidade de ensino dos recursos gramaticais e sim a frase enquanto unidade descontextualizada, através da metodologia tradicional, “teoria-exemplo-exercício”, entendemos que os materiais didáticos abordados pelas docentes revelam-se como grandes influenciadores de tal inclinação.

Isso porque, como demonstrado na análise dos dados, tanto as propostas de exercícios do livro abordado pela professora A, como as da coleção escolhida pela escola e utilizada pelas professoras B e C, não respaldam a dimensão do ensino reflexivo de gramática, assim ainda que tomados apenas como um dos suportes para o planejamento e efetivação da prática pedagógica, quando abordados sem uma visão crítica/reflexiva acerca das atividades

propostas, acabam por nortear uma prática que se utilizando da descrição dos fenômenos gramáticos, volta-se para a normatização, fixação do conteúdo trabalhado, como foi destacado na análise das aulas das docentes A e C ou como no caso das aulas da professora B não atentando para as condições de produção do gênero textual como requisito às realizações linguístico-gramaticais.

Dessa forma, partindo de todas as considerações formuladas, entendemos, por fim que embora já conhecidas, as orientações para a efetivação da reflexão linguística e as implicações no ensino das concepções de língua/language necessitam ainda ser mais bem trabalhadas com as professoras, sujeitos da pesquisa, pois sem a consciência de tais implicações e o conhecimento claro de tais orientações, as professoras, consequentemente, se apóiam nos materiais didáticos disponíveis, sem contudo, empregar uma análise crítica das atividades propostas por esses materiais, de modo que com essa barreira teórico-metodológica advinda da formação pedagógica, dificilmente, suas práticas escaparão do que é convencionalmente realizado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **Inovação e aula de gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista: um estudo de caso**. [Sl.;s.n.;s/d]

BAGNO, Marcos. “A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística”. In: BAGNO, Marcos. GAGNÉ, Gilles. STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade?. 9ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

BORTON- RICHARD, Stella Maris. “Postulados do paradigma interpretativista”. In: **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação fundamental. \_ Brasília: MEC/ SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A gramática do texto, no texto**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

CUNHA, Angélica Furtado. “Funcionalismo”. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2010. p.235-243.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, hipóteses, amostragem e instrumentos**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa e educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS E SILVA, Rosa Mrgínea. “Uma política para o ensino da língua portuguesa no Brasil”. In: \_ **“O português são dois”...** Novas fronteiras, velhos problemas. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. **O ensino de gramática e a formação docente: a inovação/ conservação influenciando a prática pedagógica**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande. 2008.

MENDONÇA, Márcia. “Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto”. In: \_ BUNZEN, Clécia MENDONÇA, Márcia [org]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Herivelto CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Vitoria. “Linguística e ensino”. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-243.

PÁDUA, Elisabete Máximo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

POSSENTI, Sílvia. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 14ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, Nádia Íris. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Letras, Recife. 2009.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

## ANEXOS

- **PERFIL PROFISSIONAL:**

| PERFIL PROFISSIONAL                  |                                                                         |                                                                                      |                                                                              |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| IDENTIFICAÇÃO                        |                                                                         |                                                                                      |                                                                              |
| <b>Nome</b>                          | A                                                                       | B                                                                                    | C                                                                            |
| <b>Idade</b>                         | 32 anos                                                                 | -                                                                                    | 26 anos                                                                      |
| FORMAÇÃO                             |                                                                         |                                                                                      |                                                                              |
| <b>Graduação</b>                     | Letras com Inglês                                                       | Letras Vernáculas                                                                    | Letras com Inglês                                                            |
| <b>Faculdade</b>                     | UNEB – Câmpus IV                                                        | UNEB – Câmpus IV                                                                     | UNEB – Câmpus IV                                                             |
| <b>Ano de graduação</b>              | 2003                                                                    | 2006                                                                                 | 2007                                                                         |
| <b>Especialização</b>                | Psicopedagogia – Institucional                                          | Português e Literatura                                                               | Gestão Escolas                                                               |
| <b>Instituição da especialização</b> | IESDE- BA / Universidade Castelo Branco                                 | FIJ – Faculdade Integradas de Jacarepaguá                                            | Secretaria da Educação                                                       |
| EXPERIÊNCIA                          |                                                                         |                                                                                      |                                                                              |
| <b>Tempo em sala de aula</b>         | 13 anos                                                                 | 5 anos                                                                               | 6 anos                                                                       |
| <b>Escola(s) que ensina</b>          | Escola Municipal Yêda Barradas Carneiro / Municipal de Cachoeira Grande | Escola Municipal Yêda Barradas Carneiro / Escola Municipal Fernando Wilson Magalhães | Escola Municipal Yêda Barradas Carneiro / Colégio Armando Xavier de Oliveira |
| <b>Carga horária de trabalho</b>     | 40 horas semanais                                                       | 40 horas semanais                                                                    | 40 horas semanais                                                            |
| <b>Disciplina(s)</b>                 | Língua Portuguesa / Redação                                             | Língua Portuguesa                                                                    | Língua Portuguesa                                                            |

- **ENTREVISTAS**<sup>8</sup>

PROFESSORA **A**

**Ensi no:**

1. Professora, para a senhora quais os objetivos do ensino de LP?

<sup>8</sup> LP (Língua Portuguesa) e LD (Livro didático)

**A:** Aquisição da leitura e escrita, sabemos que o aluno já tem um repertório, um conhecimento antes mesmo de adentrar no espaço escolar, mas ao aprender a ler e escrever, amplia-se o horizonte, começa a enxergar melhor o mundo que o cerca.

2. *A senhora considera possuir a sua disposição instrumentos e condições (materiais e profissionais) para desenvolver esses objetivos plenamente? Comente.*

**A:** O grande problema é este, os recursos não estão disponíveis na escola, nós além de planejar nos temos que nos virar para poder disponibilizá-los.

3. *Qual o papel do ensino de gramática no desenvolvimento desses objetivos de LP?*

**A:** O trabalho foca o uso da língua no dia-a-dia, mas não posso negar que muitas vezes trabalho de forma tradicional.

4. *O que a senhora entende por gramática? E linguagem?*

**A:** Da forma como aprendi a gramática seria o uso de “regras” para aprender a escrever melhor, hoje a concepção mudou, nós aprendemos de forma contextualizada a fazer uso desta, visto que ninguém precisa ensinar, mas a adquirimos naturalmente pelo uso que fazemos da língua. A linguagem é a forma como nos expressamos, seja por meio de palavras ou não.

5. *O ensino geralmente pauta-se na variedade culta padrão da língua. O que a senhora como professora de LP objetiva alcançar com a exploração dessa variedade da língua?*

**A:** Na verdade, eu não foco muito a língua padrão, apenas a trabalho de forma sutil, uma vez que a turma que estou vem de sua maioria da zona rural e costumam trabalhar de forma que eles compreendam que na escrita (ao escrever) não podemos transcrever da forma que falamos, porque a escrita não é a representação da fala.

### **Livro didático:**

1. *Como ocorreu a escolha do livro didático que a senhora utiliza?*

**A:** A escolha foi feita pelos professores que estavam com esta disciplina no passado.

2. *A senhora segue a sequência didática de leitura, produção e gramática proposta por esse LD? Por quê?*

**A:** Não. Porque não condiz com a realidade da turma. Os textos são longos o que dificulta a compreensão.

3. *Como a senhora resumiria o uso que faz desse LD?*

**A:** Quase não utiliza. A partir da sondagem diagnóstica inicial da turma eu pude verificar que os mesmos teriam dificuldades (no início) de acompanhar, então usei vários livros disponibilizados no depósito da escola.

### **Aula:**

1. *Na aula sobre substantivo foi utilizado o livro Palavraberta. Como esse livro explora o ensino de gramática?*

**A:** Nos primeiros momentos eu conversei com a turma sobre as coisas terem nome que as diferenciavam das demais, citei vários exemplos e apontei para o teto, janela, porta, o próprio nome de alguns alunos. Em seguida conceituamos o substantivo, vale ressaltar que também falamos dos sentimentos pelas pessoas. Foram usados vários textos focando a narrativa.

2. *Você teve como assunto programático o “substantivo”. Quais foram os objetivos?*

**A:** Conceituar substantivos; Identificar as reflexões do substantivo.

3. *Olivro trouxe atividades de identificação da flexão e do gênero do substantivo. Foi aplicada outra atividade? Por quê?*

**A:** Sim. Porque eles têm dificuldades em compreender nos sabendo que já fazemos uso, desconhece a classe gramatical, o ter do substantivo.

- Leitura do texto “O ambiente em sua casa”;
- Fizemos uma leitura compartilhada, retiramos do texto o nome dos animais e identificamos se estava escrito no singular ou plural.

#### **Formação:**

1. *O que se discutia sobre o ensino de gramática durante a sua graduação?*

**A:** Nos primeiros semestres a professora Iraides já nos trouxe essa discussão sobre o ensino da gramática, sobre a variedade linguística e na verdade gerou uma inquietação e muitos porque nós fomos ensinados de uma maneira mecânica em que o foco estava no decoreba e não no uso que fazemos da língua e as indagações começaram a surgir como então ensinar a gramática? Em contrapartida tínhamos professores que não só defendiam como nos ensinava a gramática normativa.

2. *Quais as maiores mudanças a senhora percebe no ensino de gramática?*

**A:** Sim, porque hoje não estamos mais focados nas terminologias, conceitos, mas no uso que fazemos no dia-a-dia das estruturas da língua.

3. *A que/ quem a senhora atribui o espaço/ a orientação para que houvesse/ haja essa mudança no ensino de gramática?*

**A:** Aos linguistas.

4. *A senhora já leu ou está lendo algum livro/ texto direcionado a professores, com o intuito de buscar auxílio para suas aulas de LP ou gramática? Por quê?*

**A:** A Língua de Eulália/ Preconceitos Linguístico/ Teoria e Prática do Cestar. TP.

5. *Já participou/participa de algum curso de formação continuada? O que era discutido sobre o ensino de gramática?*

**A:** Cestar II/ Projeto Chapada. O que já disse em questões anteriores.

6. *A senhora tem buscado, de alguma forma, inovar sua prática de ensino de gramática? Como? Quais as dificuldades/ barreiras encontradas na busca da inovação do ensino de gramática?*

**A:** Às vezes. Trazendo atividades diversificadas, trabalhando expressões usadas pelos alunos, explorando o seu repertório.

7. *O que tem lhe impedido de buscar essa inovação?*

**A:** Orientação e o despreendimento da didática, metodologia em que foi formada.

Professora **B**

**Ensino:**

1. *Professora, para a senhora quais os objetivos do ensino de LP?*

**B:** Desenvolver as competências linguísticas e o gosto pela leitura que facilitará a vida do discente em muitos aspectos da sociedade em que está inserida.

2. *A senhora considera possuir a sua disposição instrumentos e condições (materiais e profissionais) para desenvolver esses objetivos plenamente? Comente.*

**B:** Não. Temos poucos recursos: a biblioteca não funciona e até mesmo e até mesmo não dispomos nem de papel sulfite. É realmente precária.

3. *Qual o papel do ensino de gramática no desenvolvimento desses objetivos de LP?*

**B:** O ensino de gramática deve estar associado a textos. Não deve ser o foco principal (embora seja relevante) mas a partir da leitura de textos variados o leitor “dominará” muitos aspectos gramaticais.

4. *O que a senhora entende por gramática? E linguagem?*

**B:** Como descrevi na questão anterior, o ensino de gramática deve fazer parte da prática de ensino de todo professor de língua; precisamos ensinar aos alunos para que estes tenham conhecimentos da norma culta, mas não deve ser o mais importante, temos que levar em conta “outros saberes”, como o conhecimento e mundo que cada pessoa tem. **Linguagem** é inerente a cada ser humano, faz parte de nossa vida e é como nos comunicamos.

5. *O ensino geralmente pauta-se na variedade culta padrão da língua. O que a senhora como professora de LP objetiva alcançar com a exploração dessa variedade da língua?*

**B:** Meu principal objetivo é preparar os alunos os exames; vestibular, ENEM, concurso públicos.

**Livro didático:**

1. *Como ocorreu a escolha do livro didático que a senhora utiliza?*

**B:** Não participei da escolha, apenas recebi.

2. *A senhora segue a sequência didática de leitura, produção e gramática proposta por esse LD? Por quê?*

**B:** Não. Procuro observar as necessidades dos alunos e a partir daí, busco outros materiais.

3. *Como a senhora resumiria o uso que faz desse LD?*

**R:** Serve como suporte, não é o único meio de ensino.

4. *Como esse LD explora o ensino de gramática?*

**R:** Se utiliza basicamente de conceito e imagens.

### **Aulas**

1. *Em aulas suas foi abordado o conto de ficção “O inspetor” e sua respectiva atividade de interpretação (p. 52-61 do LD). O que se pretendia explorar com / no texto, através da sequência?*

**R:** O gênero.

2. *Houve alguma outra atividade direcionada a este texto? Qual?*

**R:** Sim, uma pesquisa (pedi que os alunos pesquisassem um texto de ficção científica e trouxessem para a aula).

3. *Que conhecimento gramatical estava sendo estudado no período que se abordou o texto? Havia a intenção de relacioná-los?*

**R:** Modos verbais. (não houve a intervenção entre o texto e o conteúdo)

4. *Na questão 4 (p. 61) da atividade do LD foi abordado os tempos verbais empregados na narrativa. Comente um pouco com você direcionou essa questão?*

**R:** Houve dificuldade para os alunos responderem a questão 4, por ser um assunto desconhecido para a maioria.

5. *Também foi abordada a crônica “A máquina” e sua atividade no LD (p. 73-77). O que foi estudado através desse texto?*

**R:** Apresentar mais gênero textual: crônica.

6. *Na sequência do LD é explorado o “adjunto adverbial”. Você seguiu essa sequência? Por quê?*

**R:** Não, porque precisei explicar, me deter um pouco mais no conteúdo anterior.

### **Formação:**

1. *O que se discutia sobre o ensino de gramática durante a sua graduação?*

**R:** O ensino descritivo.

2. *Quais as maiores mudanças a senhora percebe no ensino de gramática?*

**R:** Não percebi mudanças.

3. *A senhora já leu ou está lendo algum livro/ texto direcionado a professores, com o intuito de buscar auxílio para suas aulas de LP ou gramática? Por quê?*

**R:** Sim. Busco me aperfeiçoar, tornar minhas aulas mais dinâmicas e atrativas. “oficinas de leitura”

4. *Já participou/participa de algum curso de formação continuada? O que era discutido sobre o ensino de gramática?*

**B:** Sim. Gestar II. Análise e reflexão linguística, pressupostos teóricos e metodológicos.

5. *A senhora tem buscado, de alguma forma, inovar sua prática de ensino de gramática? Como?*

**B:** Sim, através de pesquisas, oficinas e segundo as orientações do Gestar II.

6. *Quais as dificuldades/ barreiras encontradas na busca da inovação do ensino de gramática?*

**B:** Apoio dos próprios estabelecimentos de ensino.

Professora C

**Ensino:**

1. *Professora, para a senhora quais os objetivos do ensino de LP?*

**C:** O principal objetivo que tenho com o ensino de Língua Portuguesa é levar os alunos a conhecer e utilizar adequadamente, a língua. Sabemos que “os portugueses” do Brasil são muitos, por isso é essencial levar o aluno a perceber que conhecer a norma padrão e suas variantes é importante, uma vez que isso possibilitará a ele escolher, considerando a situação comunicativa, o que é mais adequado utilizar.

2. *A senhora considera possuir a sua disposição instrumentos e condições (materiais e profissionais) para desenvolver esses objetivos plenamente? Comente.*

**C:** Os recursos de que disponho não me possibilitam de forma exemplar, atingir às metas propostas. O único recurso disponibilizado à todos os alunos é o livro didático, que nem sempre contempla tudo que é necessário. Quando é preciso utilizar outros recursos aparece o fator “custo” o que inviabiliza muitas ações na escola pública.

3. *Qual o papel do ensino de gramática no desenvolvimento desses objetivos de LP?*

**C:** O ensino da gramática faz-se necessário à medida em que ela apresenta aos alunos a norma padrão, muitas vezes desconhecida por eles. Dessa forma, conhecendo todas as possibilidades de uso, é que podemos escolher a mais adequada a cada situação.

4. *O que a senhora entende por gramática? E linguagem?*

**C:** Gramática quando me apresentaram era apenas um conjunto de regras que precisavam ser aprendidas para se “aprender português”. Após tantas discussões acerca dela, hoje a vejo como uma aliada, desde que saibamos utilizá-la e não designá-la como base única e principal da língua portuguesa. Linguagem está mais relacionada ao aspecto comunicativo da língua. Seja nos aspectos escritos, orais, visuais ou mistos, é a linguagem que estabelecerá a comunicação entre os usuários de uma língua.

5. *O ensino geralmente pauta-se na variedade culta padrão da língua. O que a senhora como professora de LP objetiva alcançar com a exploração dessa variedade da língua?*

**C:** Como já deixei claro, a preocupação maior é que os alunos possam saber para utilizar adequadamente a língua. Tratando-se especificadamente da língua padrão, é essencial que eles conheçam e dela se apropriem pois há diversas situações em que ela é exigida e que da sua utilização depende o alcance dos nossos interesses e objetivos.

#### **Livro dático:**

1. *Como ocorreu a escolha do livro dático que a senhora utiliza?*

**C:** A escolha do livro dático foi feita por todos dos professores da disciplina, após análises dos que foram aprovados pelo MEC e que faziam parte do PNLD

2. *A senhora segue a sequência dática de leitura, produção e gramática proposta por esse LD? Por quê?*

**C:** Quase sempre é possível fazer a sequência, muitas vezes sinto falta de trabalhar mais em parceria com a professora de Redação, uma vez que são disciplinas afins mas a proposta do livro já torna possível o estudo da gramática através de leituras e produção.

3. *Como a senhora resumiria o uso que faz desse LD?*

**C:** O livro dático é um parceiro do professor, mas não deve ser o único recurso utilizado. Procuro sempre trazer para as aulas outros recursos, se nos planejamos bem podemos desenvolver ótimas aulas, inclusive de gramática, utilizando filmes, músicas...

4. *Com esse LD explora o ensino de gramática?*

**C:** O ensino de gramática é bem contextualizado. Inicialmente, ele nunca traz conceitos. Há sempre um texto, acompanhado de sua compreensão, que possibilita ao aluno o reconhecimento dos aspectos gramaticais que virão a ser estudados.

#### **Aulas:**

1. *Foi pedido aos alunos que lesse o texto “Jéssica” e respondesse a uma atividade sobre o texto (p. 65-66 do LD) em casa. Antes de abordar essa atividade você preferiu realizar algumas sobre os Adj. Por quê?*

**C:** O assunto abordado na aula deveria apenas ser revisado, para que eles recordassem a aprendizagem de séries anteriores, o que na ocasião, não foi verificado por mim. Em virtude disso foi feita não apenas a revisão, mas toda a explanação do conteúdo.

2. *Foi realizada qualquer outra atividade direcionada a esse texto? E ao assunto?*

**C:** O assunto foi novamente abordado em outras aulas, e as atividades foram realizadas no caderno. Estas atividades tiveram um foco gramatical, apenas.

3. *Os alunos demonstraram certa dificuldade para compreender a distinção entre os ADJ. Restritiva. A que você atribui essa dificuldade?*

**C:** Utinamente, o que tenho observado, é que os alunos têm uma grande dificuldade em compreender os conteúdos. A falta de leitura dificulta bastante o aprendizado, pois se não nos informamos, lemos, perdemos um pouco da habilidade de compreender. Leciono nesta escola

há pouco tempo, não pude conhecer o que foi trabalhado com os alunos de 7ª e 8ª nos anos anteriores e no 1º bimestre os conteúdos funcionaram como uma espécie de “revisão” de anos anteriores e eram muito normativos. Nesta 2ª unidade procurei desenvolver um trabalho mais voltado aos aspectos comunicativos da língua e a compreensão foi mais explorada.

4. *O que se pretendia desenvolver nos alunos com a abordagem desse assunto os Adj?*

C: As orações subordinadas, de uma forma geral, são vistas como chatas e questiona-se a necessidade aprendê-las. É ideal que os alunos percebam que fazer a relação adequada entre as orações possibilita uma maior coerência tanto na oralidade quanto nas produções textuais escritas.

### **Formação:**

1. *O que se discutia sobre o ensino de gramática durante a sua graduação?*

C: Até chegar a faculdade, a visão que me foi passada é de que tínhamos muitas regras a decorar e isso era feito de forma isolada. Com a universidade, aprendi que o foco deveria ser o uso e a adequação a cada situação comunicativa.

2. *Quais as maiores mudanças a senhora percebe no ensino de gramática?*

C: Atualmente percebo que os livros do Ensino Fundamental fazem com que os alunos trabalhem a gramática de forma mais contextualizada, focando o uso, embora o professor, como mediador, nem sempre conduza os alunos nesta direção.

3. *A que/ que a senhora atribui o espaço/ a orientação para que houvesse/ haja essa mudança no ensino de gramática?*

C: Essa mudança está se tornando possível pela própria necessidade dela acontecer. Felizmente, percebeu-se que de nada adiantaria ao falante conhecer regras e mais regras e não saber se comunicar adequadamente nas diversas situações exigidas. Com a formação universitária, os novos profissionais da língua levaram os seus conhecimentos às salas de aulas, o que vem renovando uso da gramática.

4. *A senhora já leu ou está lendo algum livro/ texto direcionado a professores, com o intuito de buscar auxílio para suas aulas de LP ou gramática? Por quê?*

C: Para falar a verdade, atualmente não tenho lido muitos livros, mas sim textos voltados principalmente à compreensão leitora e aos usos da língua.

5. *Já participou/participa de algum curso de formação continuada? O que era/é discutido sobre o ensino de gramática?*

C: Sim estou fazendo o PROGESTÃO O curso está voltado para a gestão escolar.

6. *A senhora tem buscado, de alguma forma, inovar sua prática de ensino de gramática? Como?*

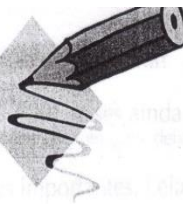
C: O professor que não procura modificar e melhorar sempre a sua prática “perde a utilidade” na sala de aula. Como mediador, ele precisa sempre se renovar, pois, embora muitos não considerem assim a língua a língua não é algo estático e o professor também não deve ser.

7. *Quais as dificuldades/ barreiras encontradas na busca da inovação do ensino de gramática?*

**C:** A maior dificuldade é encontrar todas as condições necessárias para desenvolver o trabalho planejado. Sabemos que nenhuma turma é uniforme, mas tenho me deparado com disparidades tão grandes entre os alunos que é difícil, muitas vezes prosseguir e alcançar os objetivos planejados.

- **ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO APLICADA PELA PROFª C**

# Trabalhando a gramática



## Orações subordinadas adjetivas

### Identificando



1. A reportagem a seguir relata a ação extremamente corajosa de uma menina de apenas 11 anos. Leia.

### Jéssica veio do céu

Jéssica é somente uma garota de 11 anos [...]. Mas tem a coragem de uma leoa e a calma de um anjo da guarda. Na noite do domingo 3, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo. Larissa, de 7 anos, Letícia, de 3, e o menino de 8, que involuntariamente provocou o incêndio, foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo. Mesmo com a casa queimando, a garganta sufocando com a fumaça e a porta da rua trancada por fora (a mãe saiu), a menina não se desesperou. Abriu a janela de um quarto e através dela colocou, um por um, todos os irmãos para fora. Enquanto fazia isso, rezava. Ninguém sofreu sequer um arranhão. Só então Jéssica pensou em si própria. E sentiu muito medo. Pulou a janela e disparou a correr.

Revista Veja. São Paulo: Abril,  
18 de fevereiro de 2004.

- a) O que mais lhe surpreendeu nesse texto?

Resposta pessoal.

- b) O que o título *Jéssica veio do céu* sugere a respeito da menina?

Sugere que ela é o anjo da guarda de seus irmãos.

- c) Esse fato foi publicado em 2004. Por que fatos como esses ainda acontecem?

Porque, muitas vezes, os pais precisam sair para trabalhar e não têm onde nem com quem deixar seus filhos pequenos. Professor, as questões a, b e c poderão ser respondidas oralmente.

2. O terceiro período da notícia contém informações importantes. Leia.

“Na noite do domingo 3, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo.”

- a) A oração principal está em destaque. Observe que, no período, ela vem intercalada por outra oração. Comparando a oração principal com as demais, o que torna possível a sua identificação?

O fato de não se iniciar com um conectivo.

- b) Após os termos **casa** e **inferno** aparecem duas orações subordinadas. Que sentido essas orações determinam a esses termos?

Elas especificam, caracterizam, informam algo a respeito desses termos.

- c) Que palavra(s) estabelece(m) a ligação entre a oração principal e as subordinadas?

em que / que

- d) Levando em conta o sentido do texto, substitua as orações subordinadas por uma palavra ou expressão que caracterize esses termos.

Resposta pessoal. Sugestão: casa pequena, pobre, com poucos cômodos, modesta / inferno terrível, insuportável

- e) A que classe gramatical essas palavras ou expressões pertencem?

À classe dos adjetivos.

3. Leia outro período do texto.

“Larissa, de 7 anos, Letícia, de 3, e o menino de 8, **que involuntariamente provocou o incêndio**, foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo.”

- a) A que termo a oração subordinada em destaque se refere?

Menino (de 8).

- b) Copie, no caderno, a expressão que poderia substituir adequadamente a oração subordinada.

provocador do incêndio

o causador involuntário do incêndio

o responsável pelo incêndio

o causador involuntário do incêndio

- c) Agora, leia o período sem essa oração. A informação que ela traz é essencial para entendimento do período? A informação amplia o sentido e informa algo mais a respeito do termo ao qual se refere, mas pode ser entendido, compreendido sem essa informação.

4. Agora, compare os períodos.

- A menina, **que foi corajosa**, conseguiu salvar seus irmãos.

- A menina, **corajosa**, conseguiu salvar seus irmãos.

- a) Como podem ser classificados esses períodos?

O primeiro é composto; o segundo, simples.

- b) A que termo as partes destacadas nos períodos se referem?

Referem-se, nos dois períodos, ao termo **menina**.

- c) Quanto à estrutura, elas são diferentes: uma é uma oração; a outra é um adjetivo. Quanto ao sentido que elas determinam, é possível observar alguma diferença?

- d) A oração “que foi corajosa” é classificada como oração subordinada adjetiva. Por que ela recebe essa classificação?

Porque a oração qualifica um termo da oração principal exatamente como se fosse um adjetivo.

É importante que o aluno perceba que o uso de orações adjetivas é mais um recurso linguístico à disposição do falante na construção de textos orais ou escritos.

c) Os sentidos são semelhantes; ambos (a oração subordinada e o adjetivo) determinam características e especificam o termo ao qual se referem.

• **ATIVIDADE AVALIATIVA APLICADA PELA PROFESSORA A:**

Atividade Avaliativa de Língua Portuguesa

- Leia com atenção;
- Use caneta azul ou preta. Não rasure;
- Valor: 4,0

**A MENINA QUE FEZ A AMÉRICA**

Eu vou morrer um dia, porque tudo que nasce também morre: bicho, planta, mulher, homem. Mas histórias podem durar depois de nós. Basta que sejam postas e moldadas de papel e que suas letras mortas sejam ressuscitadas por olhos que saibam ler. Por isso, aqui está para vocês o papel da minha história: uma vida-menina para as meninas-dos-seus-olhos.

Vou contar ...

Eu nasci no ano de 1890, numa pequena aldeia da Calábria, ao sul da Itália. E onde fica a Itália? ... É só olhar um mapa da Europa e procurar uma terra em forma de bota, que dá um pontapé no Mar Mediterrâneo e um chute de calcanhar no Mar Adriático.

É lá

Lá, nessa terra entre mares, foi que eu nasci num dia de inverno, quando as flores silvestres que perfumavam o ar puro dos campos da minha aldeia estavam à espera do florescer da primavera. Saracena: este era o nome do lugar pequeno onde eu nasci. Eu disse “era”, embora o lugar ainda existia e tenha crescido, como eu também cresci. Mas, como nunca mais voltei para lá, acho que não pode ser mais o mesmo que conheci e onde vivi até os dez anos de idade. A Saracena de 1890 era aquela sem comunicação do telefone, os sons do rádio e as imagens da televisão nas casas; sem o eco dos carros e das motocicletas nas estradas ou o ronco dos aviões sobre telhados. A música que andava no ar, nos tempos da minha infância, vinha do canto dos pássaros, do chiar das rodas das carroças, das batidas dos cascos dos cavalos, do burburinho do risco das crianças e do lamento dos sinais das igrejas. Essa era a voz da terra onde começava a minha vida e terminava o meu mundo.

Nunca cheguei a conhecer meu pai, Domenico Gallo. Só em retrato: um homem alto, bonito, de finos bigodes. Dizem que ele ficou muito feliz quando eu e meu irmãozinho Caetano nascemos. Ah, esqueci de dizer que meu nome é Fortunata e que, quando menina, me chamavam de Fortunatella.

(Laurito, Ilka Brunilde. *A menina que fez a América*. São Paulo, FTD)

- 1) Como a menina se chamava? \_\_\_\_\_
- 2) Que mera Caetano e Domenico? \_\_\_\_\_
- 3) De que modo Fortunata conheceu seu pai? \_\_\_\_\_
- 4) Transcreva do texto o momento em que a menina descreve seu tempo de infância



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - Aplicar as atividades sugestivas do Gestar II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>➤ <b>Formas de Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de texto (escrita)</li> <li>- Provas e testes</li> <li>- Observação cotidiana durante as aulas ministradas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>➤ <b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros, revistas</li> <li>- <b>Data show</b></li> <li>- <b>Materiais didáticos</b></li> <li>- <b>Televisão e outros de acordo com a necessidade</b></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>I Unidade</b></p> <p><b>Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.</b></p> <p>A organização no texto narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fábulas</li> <li>- Narrativa</li> <li>- Conto</li> <li>- Lenda</li> <li>- Biografia e autobiografia</li> </ul> <p><b>Gramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua e linguagem</li> <li>- Variedades e registro</li> <li>- Substantivo</li> <li>- <u>Família</u> de palavras (formação de palavras)</li> <li>- Sinais de pontuação</li> </ul> | <p><b>II Unidade</b></p> <p><b>Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.</b></p> <p>A Descrição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gôni ca</li> <li>- Narrativa – Leitura de um Romance</li> <li>Literatura em Minha Casa</li> <li>- Diálogo</li> <li>- Gôni ca com diálogo</li> </ul> <p><b>Gramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Flexões do substantivo</u></li> <li>- <u>Determinantes do substantivo</u></li> <li>- <u>Adjetivo</u></li> <li>- Flexões do adjetivo</li> <li>- Fone ma / S - regras gerais – s, ss, ç, x, xc, z, sc, sç</li> <li>- Fone ma / Z - s, z ou x – regras gerais OSO</li> </ul> |
| <p><b>III Unidade</b></p> <p><b>Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.</b></p> <p>Texto Jornalístico</p> <p>Propaganda</p> <p>Anúncio</p> <p>Slogan</p> <p>Notícia</p> <p><b>Gramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigo</li> <li>- Numeral</li> <li>- Pronome I</li> <li>- Pronome II</li> <li>- S e Z nas terminações ÊS, EZ e ESA, EZA</li> <li>- Separação de sílabas</li> </ul>                                                                                                                       | <p><b>IV Unidade</b></p> <p><b>Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.</b></p> <p>Recursos da linguagem poética.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema</li> <li>- Cordel</li> </ul> <p>Imagens que narram a linguagem dos quadrinhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- História em quadrinhos</li> </ul> <p><b>Gramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concor dância nominal.</li> <li>- Verbo I</li> <li>- Verbo II</li> <li>- Int erjei ção</li> <li>- Sí laba tônica</li> </ul>                                                                                                               |

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
|  | - Verbos terminados en SAR EIZAR |
|--|----------------------------------|