



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

MARCIONILO JOSÉ DE VASCONCELOS NETO

**O ENSINO DE GRAMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:**

O Conhecimento do professor sobre concepções linguísticas

JOÃO PESSOA

2021

MARCIONILO JOSÉ DE VASCONCELOS NETO

**O ENSINO DE GRAMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:**

O Conhecimento do professor sobre concepções linguísticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino para a conclusão do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz.

JOÃO PESSOA

2021

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N469e Vasconcelos Neto, Marcionilo José de.

O ensino de gramática e a formação docente : o conhecimento do professor sobre concepções linguísticas / Marcionilo José de Vasconcelos Neto. - João Pessoa, 2021.

111 f.

Orientação: Mônica Mano Trindade Ferraz.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Análise Linguística. 2. Gramática. 3.  
Epilinguagem. I. Ferraz, Mônica Mano Trindade. II.  
Título.

UFPB/BC

CDU 81'36(043)

MARCIONILO JOSÉ DE VASCONCELOS NETO

**O ENSINO DE GRAMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:**

O Conhecimento do professor sobre concepções linguísticas

Dissertação do curso de Pós-graduação em Linguística e Ensino  
do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade  
Federal da Paraíba em cumprimento das exigências para  
obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Aprovada em: 10 de novembro de 2021.

**Banca Examinadora:**



---

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz – MPLE /UFPB  
Orientadora/Presidente



---

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues – MPLE/UFPB  
Membro interno



---

Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Sousa – DLPL/UFPB  
Membro externo

Dedico esse trabalho, em especial, aos professores que participaram da pesquisa, e a todos os que se dedicam à educação em nosso país.

## **AGRADECIMENTOS**

Tudo o que se materializa no mundo é resultado de um processo de colaboração que se dá por meio da união de diversos fatores. Por ser conhecedor dessa realidade, deixo aqui o meu agradecimento à Inteligência Suprema, que me permite estar manifestando o meu Eu neste planeta.

Agradeço aos meus familiares e amigos que me incentivaram a fazer o mestrado e me apoiaram ao longo do processo, dando-me palavras de incentivo para que eu não desistisse. Dentre eles destaco a minha amiga Jaqueline Soares, minha amiga Maria Luísa, o meu amigo Rafael Marinho e a minha amiga Ellen Martins. Entre meus familiares, destaco meus pais e tios que me ajudaram a seguir em frente por diversas formas.

Faço meus votos de agradecimento à turma, da qual fiz parte, pois compartilhar os momentos de aula junto com vocês foi um presente para minha formação. Também não poderia deixar de lembrar de cada professor do programa MPLE, cujas aulas sempre foram primorosas e enriquecedoras. Obrigado por continuarem levando esse projeto adiante.

Não poderia deixar de agradecer aos professores que aceitaram participar da entrevista e que contribuíram para execução desse trabalho. Cada um de vocês foi essencial para escrita de cada página desse trabalho.

Durante minha estada em João Pessoa, pude contar com o apoio da comunidade espírita Associação de Estudos Espíritas Kardecistas. A vocês deixo o meu agradecimento pela aprendizagem e pelos vínculos de amizade que se estenderão por toda eternidade.

Por fim, mas não menos importante, faço meu agradecimento especial à professora Mônica, cuja atenção e apoio me auxiliaram durante todo o tempo no programa, e à professora Eliana Esrael por seu entusiasmo e dedicação para nos levar adiante nesse programa.

*“A educação exige os maiores cuidados,  
porque influi sobre toda a vida.”*

*(Sêneca)*

## RESUMO

Considerando o conceito de Análise Linguística, bem como as discussões teóricas acerca do ensino da gramática, o presente trabalho busca trazer, como objetivo geral, a verificação de quais são os arcabouços teóricos que perpassam a prática de ensino dos docentes do ensino básico. Desde os primeiros questionamentos feitos por Franchi (1978), que levanta as concepções de epilinguagem e metalinguagem, como também a concepção de Análise Linguística trazida por Geraldi (1984), até os dias de hoje, vemos que, embora muito tenha se estudado e teorizado sobre o ensino do conteúdo gramatical na escola, ainda encontramos lacunas que podem enriquecer este campo de estudo se forem preenchidas. Nesse sentido, nosso trabalho tem como um dos objetivos específicos apresentar os principais teóricos que discutiram conceitos em torno da gramática desde o momento em que esta passou a ser objeto de revisão por parte daqueles que desejavam encará-la e efetivá-la dentro das escolas de uma maneira mais significativa. Aliado a esse intuito, a presente dissertação também tem como outro objetivo específico trazer em sua estrutura uma análise dos principais documentos parametrizadores (PCN's) e normatizador (BNCC). Por fim, por meio dessa análise, pretendemos demonstrar de que modo as discussões teóricas têm reverberado dentro destes documentos e de que modo eles podem potencializar (ou não) uma vivência metodológica mais frutífera para o ensino da gramática. Do ponto de vista metodológico, perfazendo um caminho de análise qualitativo, trazemos a realidade de quatro professores que, através de uma entrevista estruturada, relatam suas realidades frente ao ensino de conteúdo gramatical em escolas públicas em João Pessoa. Através desses sujeitos, que possuem contato direto com o objeto de pesquisa aqui apresentado, traçamos um panorama geral que considera as concepções teóricas que eles têm a respeito do ensino da gramática, a influência que a formação desses professores tem sobre sua prática de ensino, bem como as estratégias que eles encontram para construir uma prática de ensino significativa quando se colocam diante do conteúdo gramatical durante as aulas de língua portuguesa. A fim de subsidiar as nossas discussões, trazemos como principais aportes teóricos Antunes (2006; 2007); Franchi (2006); Geraldi (1984); Perini (2005); Travaglia (2011), entre outros. Como pontos atingidos por esse trabalho, podemos destacar a presença de um profissional mais consciente acerca do empenho que deve ter no ensino do conteúdo gramatical. Também percebemos que as concepções teóricas da academia se refletem dentro dos documentos oficiais, e conseguem, de uma certa forma, efetivarem-se dentro da prática de ensino dos professores.

**Palavras-chave:** Análise Linguística. Gramática. Epilinguagem.

## ABSTRACT

Considering the concept of Linguistic Analysis, as well as the theoretical discussions about the teaching of grammar, the present work seeks to bring, as a general objective, the verification of what are the theoretical frameworks that permeate the teaching practice of elementary school teachers. Since the first questions made by Franchi (1978), who raises the concepts of epilanguage and metalanguage, as well as the concept of Linguistic Analysis brought by Geraldi (1984), until the present day, we see that, although much has been studied and theorized about teaching grammar content in school, we still find gaps that can enrich this field of study if they are filled. In this sense, our work has as one of the specific objectives to present the main theorists who discussed concepts around grammar since the moment it became the object of revision by those who wanted to face it and make it effective within the schools of a more meaningful way. Allied to this purpose, the present dissertation also has as another specific objective to bring in its structure an analysis of the main parameterizing documents (PCN's) and standardizing (BNCC). Finally, through this analysis, we intend to demonstrate how theoretical discussions have reverberated within these documents and how they can enhance (or not) a more fruitful methodological experience for teaching grammar. From the methodological point of view, making a qualitative analysis path, we bring the reality of four teachers who, through a structured interview, report their realities regarding the teaching of grammatical content in public schools in João Pessoa. Through these subjects, who have direct contact with the research object presented here, we were able to draw an overview that considers the theoretical conceptions they have about grammar teaching, the influence that the training of these teachers has on their teaching practice, as well as the strategies they find to build a meaningful teaching practice when facing grammatical content during Portuguese language classes. In order to support our discussions, we bring as main theoretical contributions Antunes (2006; 2007); Franchi (2006); Geraldi (1984); Perini (2005); Travaglia (2011), among others. As points reached by this work, we can highlight the presence of a more conscious professional about the commitment he should have in teaching grammatical content. We were also able to perceive that the theoretical conceptions of the academy are being reflected within the official documents, and they manage, in a certain way, to become effective within the teaching practice of teachers.

**Keywords:** Linguistic Analysis. Grammar. Epilanguage.

## LISTA DE QUADROS

|                   |                                                               |    |
|-------------------|---------------------------------------------------------------|----|
| <b>QUADRO 1:</b>  | Diferentes tipos de gramática.....                            | 22 |
| <b>QUADRO 2:</b>  | Resumo teórico do ensino de Gramática.....                    | 24 |
| <b>QUADRO 3:</b>  | Características da Epilinguagem, Metalinguagem e AL.....      | 31 |
| <b>QUADRO 4:</b>  | Competências específicas para área de Linguagens na BNCC..... | 39 |
| <b>QUADRO 5:</b>  | Perfil dos professores entrevistados.....                     | 45 |
| <b>QUADRO 6:</b>  | Definição de língua.....                                      | 51 |
| <b>QUADRO 7:</b>  | Definição de Gramática.....                                   | 53 |
| <b>QUADRO 8:</b>  | Definição de ensino de Gramática.....                         | 55 |
| <b>QUADRO 9:</b>  | Gramática e ensino de Língua Portuguesa.....                  | 56 |
| <b>QUADRO 10:</b> | Gramática e contextualização.....                             | 59 |
| <b>QUADRO 11:</b> | Ensino de Gramática e dificuldades.....                       | 61 |
| <b>QUADRO 12:</b> | Relação da gramática com outros eixos de ensino.....          | 65 |
| <b>QUADRO 13:</b> | Influência da gramática em leitura e escrita.....             | 68 |
| <b>QUADRO 14:</b> | Análise Linguística e o ensino de Português.....              | 70 |
| <b>QUADRO 15:</b> | Conceituações de P1.....                                      | 73 |
| <b>QUADRO 16:</b> | Gramática e relação com outros eixos de ensino de P1.....     | 76 |
| <b>QUADRO 17:</b> | Conceituações de P2.....                                      | 77 |
| <b>QUADRO 18:</b> | Gramática e relação com outros eixos de ensino de P2.....     | 79 |
| <b>QUADRO 19:</b> | Conceituações de P3.....                                      | 82 |
| <b>QUADRO 20:</b> | Gramática e relação com outros eixos de ensino de P2.....     | 82 |
| <b>QUADRO 21:</b> | Conceituações de P4.....                                      | 85 |
| <b>QUADRO 22:</b> | Gramática e relação com outros eixos de ensino de P2.....     | 86 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                   |                                                        |    |
|-------------------|--------------------------------------------------------|----|
| <b>GRÁFICO 1:</b> | Correlação da Metalinguagem, Epilinguagem e AL.....    | 30 |
| <b>GRÁFICO 2:</b> | Resumo do quadro teórico sobre Gramática.....          | 41 |
| <b>GRÁFICO 3:</b> | Diferentes tipos de abordagens gramaticais.....        | 64 |
| <b>GRÁFICO 4:</b> | Autoavaliação sobre diferentes tipos de Gramática..... | 65 |
| <b>GRÁFICO 5:</b> | Relação entre Gramática e escrita.....                 | 68 |
| <b>GRÁFICO 6:</b> | Níveis da atividade.....                               | 89 |

## SUMÁRIO

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                              | <b>11</b>  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>                                     | <b>18</b>  |
| 2.1 Gramática: em defesa do seu ensino .....                           | 18         |
| 2.2 Gramática: definições e conceitos .....                            | 20         |
| 2.3 Gramática: contextos de aplicação didática.....                    | 25         |
| 2.4 Gramática: a relação com a prática de Análise Linguística.....     | 27         |
| 2.5 A academia, os PCN e a BNCC frente ao ensino de gramática.....     | 34         |
| <b>3 CAPÍTULO METODOLÓGICO .....</b>                                   | <b>42</b>  |
| 3.1 Características da pesquisa.....                                   | 42         |
| 3.2 Sujeitos participantes da pesquisa .....                           | 43         |
| 3.3 Constituição do <i>corpus</i> .....                                | 45         |
| <b>4 CAPÍTULO DE ANÁLISE.....</b>                                      | <b>49</b>  |
| 4.1 Comparando os professores.....                                     | 49         |
| 4.1.1 Conceitos em torno da língua portuguesa.....                     | 49         |
| 4.1.2 Prática docente e o ensino de Gramática .....                    | 55         |
| 4.1.3 A formação dos docentes e a prática de Análise Linguística ..... | 62         |
| 4.2 Comparando as respostas de um mesmo docente.....                   | 71         |
| 4.3 Cenário Geral.....                                                 | 88         |
| <b>5 CONCLUSÃO.....</b>                                                | <b>91</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                               | <b>94</b>  |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                 | <b>96</b>  |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                    | <b>102</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o final dos anos 70 do século passado, passaram a surgir diversos estudos voltados ao ensino de gramática na aula de língua portuguesa. A título de exemplificação, podemos citar o trabalho de Carlos Franchi (1978), como sua obra “Mas o que é mesmo “gramática”?”, por meio da qual ele promove discussões que se estendem até os dias atuais, como os conceitos de epilinguagem e metalinguagem no ensino da língua materna. Esse e outros trabalhos do autor fazem com que ele seja considerado um dos pioneiros na problematização sobre os métodos de ensino gramatical. No entanto, também é válido ressaltar que, embora já tenhamos mais ou menos meio século de trabalhos voltados para este tema, ainda parecem persistir os problemas que há tanto têm sido discutidos.

Mário Perini (2005), por exemplo, afirma que ainda persistem tais problemas, porque os objetivos da disciplina de língua portuguesa estão mal colocados, como também, muitas vezes, é utilizada uma metodologia inadequada pelo docente. A esse pensamento, Bechara (2005) acrescenta que, para haver um melhor aproveitamento do ensino de português, serão necessárias mudanças, às vezes profundas, na metodologia do ensino desta disciplina.

Para além do universo escolar, que apresenta essa necessidade de reestruturação no ensino de língua portuguesa, um outro fator pode estar contribuindo para que essa nova realidade não se efetive no contexto educacional, a saber, a dissociação que existe entre o que é produzido no mundo acadêmico e aquilo que chega à escola.

Isso é a tal ponto considerado que alguns estudiosos chegam a afirmar que convivem, no ensino de línguas, tendências que se opõem, e aquela que é legitimada pela academia tem, muitas vezes, dificuldade de ser compreendida, aceita e posta em prática. Antunes (2007, p. 62), por exemplo, chega a dizer que: “é preciso que os estudos mais recentes da teoria linguística (...) cheguem, de fato, aos programas de ensino das salas de aula.”

Com a assertiva acima, podemos perceber que já surge uma ausência entre o que é produzido em termos de teoria linguística e aquilo que de fato acontece no momento do ensino/aprendizagem, o que nos leva a inferir sobre a existência de uma lacuna entre teoria e a prática docente na sala de aula.

Um dos conteúdos mais controverso no ensino de língua portuguesa tem sido o aspecto gramatical da língua. Se, de um lado, aponta-se a inconsistência científica presente na Gramática Tradicional, como nos afirma Perini (2005), também tem acontecido certa atitude negativa por parte dos docentes em relação a este aspecto linguístico, haja vista que, segundo ele, mediante as críticas que a Gramática Tradicional sofre por parte das teorias mais recentes,

docentes foram levados subvalorizar os estudos gramaticais durante as aulas.

Na mesma perspectiva, Franchi (2006) demonstra uma problematização semelhante ao elencar algumas razões que têm levado esses profissionais a tal postura, tais como as constantes críticas às noções e procedimentos da gramática tradicional; inadequação de métodos de ensino da gramática; o fato de ela não estar sendo relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção, entre outros.

Diante desse contexto no qual a gramática tradicional tem sido vista constituída de algumas lacunas científicas em sua constituição, bem como tem sido encarada com maus olhos quanto a procedimentos didáticos que viabilizem sua prática em sala de aula, “a consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a inconsequência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios sob outras capas.” (FRANCHI, 2006).

Com isso, fazemos as seguintes perguntas de pesquisa: como tem sido o ensino da gramática? Quais são os pressupostos teóricos dos docentes para o ensino dos conteúdos gramaticais em sala de aula? Como está ocorrendo a relação entre as práticas epilinguísticas e metalinguísticas? Os professores têm conseguido conectar suas práticas com as concepções linguísticas discutidas dentro da academia?

Essas são questões que nos levam a perceber a importância de também se analisar o perfil docente mediante suas concepções teóricas acerca do conteúdo que ensina. Tal aspecto se torna pertinente, principalmente porque sabemos que, desde meados da década de 70 do século passado até os dias atuais, são muitas as modificações teórico-metodológicas que perpassam o campo das teorias linguísticas.

Um bom exemplo disso é o surgimento de teorias que visam ao funcionamento social da língua, à diversidade de uso, suas determinações culturais, etc, como nos afirma Suassuna (2012), ao tratar dessa mudança de panoramas.

Por conta dessas mudanças nos pressupostos teóricos, surgem, por consequência, conceitos até então não muito considerados no campo do ensino da gramática, como competência linguística, análise linguística, epilinguagem, competência comunicativa, entre outros. Mais adiante, retomaremos tais conceitos a fim de explorá-los com mais profundidade em nossas discussões teóricas.

Neste cenário apresentado, a gramática aparece como um campo sobre o qual diversas teorias linguísticas lançam análises diferenciadas de acordo com a concepção de língua que cada uma delas possui, ou seja, por meio de seus pressupostos teóricos, cada uma delas canaliza, necessariamente, recursos e possibilidades específicos.

Por essa razão, concordamos com Ribeiro (2008), quando afirma:

atualmente o ensino de língua portuguesa apresenta-se dividido entre duas tendências gramaticais: a conservadora e a inovadora. A primeira defende a evidência dos conceitos das nomenclaturas gramaticais, enquanto que a segunda defende o apagamento de tais conceitos. (RIBEIRO, 2008, p. 7).

Se se questionam pressupostos teóricos, linguísticos ou metodológicos em torno do ensino epilinguístico, não é menos verdade que os teóricos que se dispuseram a analisar essa questão são praticamente uníssonos ao afirmar que o caminho não é relegar o ensino da gramática ao abandono, pois toda língua se faz por meio desta. Assumimos aqui tal posicionamento, pois, ao considerarmos gramática em um conceito lato, como a estrutura de uma língua, não é possível afirmar a existência de língua sem gramática e, por consequência, a existência de texto sem gramática. Logo, excluir a gramática não pode ser uma opção para o professor da disciplina Língua Portuguesa.

Diante disso, o objetivo a ser alcançado impõe-se como “em recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem e estabelecer atividades de natureza gramatical que compatibilizem com o aspecto criativo da linguagem”, de acordo com Franchi (2006, p. 74).

Sendo assim, no ensino da gramática, sobre o qual constantemente se pergunta, por que, como e qual gramática do Português ensinar, convém refletir de que maneira tem sido estabelecida a relação entre professor e o conteúdo de ensino da gramática.

Considerando estes meandros do que discutimos aqui, convém perguntar se, enquanto profissionais formados no campo de Letras, os docentes recebem a formação que lhes permita efetivar práticas que demonstrem noções claras sobre as abordagens e concepções de língua em torno do Ensino da Gramática.

São indagações como essas que subsidiam nossas reflexões a respeito do ponto de vista do docente em relação à sua prática de ensino, visando abarcar a perspectiva do docente frente às práticas de ensino de língua materna, já que, segundo Travaglia (2002), a maneira como se concebe a natureza fundamental da língua(gem) afeta profundamente o fazer pedagógico do professor de língua em seu trabalho com os alunos, e, portanto, explorar este campo torna-se um terreno fértil para análise.

Bechara (2005) nos indica que, desde a década de 60, passou a haver um insurgimento contra o ensino da gramática em sala de aula, pois, ao invés de buscar encontrar “recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência” (BECHARA, 2005, p. 12), muitos professores, e até sistemas estaduais de ensino, decidiram excluí-la sem, no entanto, ter havido a tentativa de encontrar outras formas de abordagens que viabilizassem e pudessem trazer novas formas de tratar a gramática dentro da sala.

Reportando-se ao ensino da gramática, mas considerando, especificamente, a formação

docente, Neves (2000, p. 4) nos traz um interessante questionamento, que aproveitamos aqui para complementar as perguntas de pesquisas mencionadas anteriormente: “o professor de Português recebe na universidade uma formação que lhe permita compreender (...) o que é língua em funcionamento e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?”;

Em outras palavras, importa nos indagar se, em sua prática, o profissional tem consciência de suas ações de ensino, e se as têm coadunado com aquilo que é preceituado pelos PCN que, por exemplo, preceituam “o ensino pautado na leitura, na escrita e na análise linguística”? Têm os docentes se colocado favoráveis a uma abordagem que não seja prescritiva e que se centra na repetição de nomenclaturas gramaticais como eixo principal e desvinculado de um contexto de uso?

Tanto essas questões complementares, quanto as de pesquisa que foram apresentadas no início da introdução, podem nos subsidiar a traçar um perfil dos docentes entrevistados com vistas a obtermos um panorama de como tem ocorrido o ensino gramatical dentro das aulas de língua portuguesa dos profissionais entrevistados e quais têm sido as estratégias metodológicas utilizadas por eles para chegar ao que eles afirmam fazer.

Sendo assim lançamos a hipótese de que encontraremos uma considerável dedicação dos professores em relação aos conteúdos metalinguísticos, isto é, com atividades voltadas para classificação e nomenclatura sem promover a capacidade de os alunos adquirirem um maior domínio da competência linguística; logo, acreditamos que os professores participantes de nossa pesquisa demonstrarão que em suas aulas de língua portuguesa estará presente predominantemente a perspectiva da gramática tradicional, privilegiando apenas uma variante da língua, a norma padrão-culta escrita, em detrimento de outras abordagens gramaticais e de outras variantes do português brasileiro.

Supomos isso, pois, segundo Franchi (2006, p. 34), o conteúdo gramatical não costuma estar relacionado a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão textual, e há, com frequência, um esquecimento da oralidade.

Ademais, esta nossa hipótese é embasada na concepção de que há uma mistura de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, com uma predominância desta sobre a outra, pois como afirma Mendonça (2006), já há uma presença de práticas mais modernas no ensino da gramática, mas ainda elas dividem espaço com abordagens tradicionais e, na maioria das vezes, são colocadas em segundo plano.

Neste sentido, este trabalho se mostra importante por nos possibilitar ver, ainda que de forma micro, se de fato os professores entrevistados acompanham este cenário descrito pelos

teóricos da área.

Para além disso, por meio da análise empregada no material disponibilizado pelos docentes, nós buscaremos criar um produto que possibilite aos professores analisarem as atividades que produzem para saber se eles estão conseguindo atingir o que se espera em relação ao ensino de gramática.

Temos, portanto, como objetivo geral verificar quais são os arcabouços teóricos que perpassam a prática de ensino dos docentes do ensino básico entrevistados. A partir disso, temos como objetivos específicos:

a) verificar as concepções de língua, gramática e prática de Análise Linguística adotadas pelos profissionais entrevistados;

b) traçar um perfil da formação dos professores entrevistados, por meio de uma comparação entre as diferentes respostas dadas no questionário aplicado;

c) descrever quais têm sido as dificuldades e/ou facilidades apresentadas na prática dos professores em relação ao conteúdo da gramática;

d) apresentar um paralelo com as respostas dadas pelos professores, o conteúdo dos documentos parametrizadores de ensino e os autores que trazemos para nosso trabalho, com o objetivo de encontrar perspectivas a serem atingidas para uma melhor prática de ensino, caso as práticas reveladas pelos docentes não estiverem alinhadas a esse contexto teórico e documental;

e) elaborar um gráfico que sirva como modelo de orientação para os professores analisarem as atividades que eles produzem;

Por meio de um questionário semiestruturado, desejamos ver como o professor avalia sua atuação neste campo, e de que modo ele autoavalia sua formação no que concerne à temática, haja vista que, como citado anteriormente, a formação do professor, a visão que este tem sobre a língua e sua visão sobre a gramática refletem-se em suas práticas pedagógicas.

Assim, trazemos as respostas dos docentes entrevistados para contrastá-las com o arcabouço teórico validado e, dessa forma, tentar cumprir com o objetivo de balizar as afirmações dos professores por meio dos autores discutidos aqui, além de traçar um paralelo entre professores, teoria discutida e os documentos parametrizadores.

Através da análise qualitativa feita sobre os sujeitos pesquisados, pretendemos fazer um levantamento para perceber de que maneira as respostas dadas condizem, ou não, com aquilo que os teóricos discutem em torno do tema abordado.

Convém enfatizar que, para além dos sujeitos, a análise do conteúdo documental nos auxilia a reunir aqui um material que estará contraposto com as teorias linguísticas acadêmicas.

Assim, conseguimos traçar um paralelo que possibilita perceber em que medida o conhecimento acadêmico se efetiva nos documentos parametrizadores e como as respostas dos professores retratam, ou não, aquilo que subsidia a sua prática docente.

Analisar o perfil docente, bem como os seus métodos frente a este conteúdo discutido aqui, é bastante pertinente para nossa análise, pois o professor pode ser a ponte nesse processo de mediação entre as teorias correntes na academia e a prática de ensino da língua no ensino básico.

Pretende-se, ao longo deste trabalho, fazer o uso do arcabouço teórico da Linguística Aplicada, haja vista que ela propõe uma aproximação entre o pesquisador para que haja uma "contribuição para a diminuição do distanciamento entre docentes e pesquisadores da área de ensino (...) cabendo ao linguista aplicado brasileiro procurar também estudá-lo e propor o encurtamento das distâncias." (SILVA, 2010, p. 224).

Isso muito nos auxilia no intuito de estudarmos a ação docente por meio das suas concepções de língua(agem), visando compreender de qual maneira, de fato, tem-se dado a ação pedagógica quando entra em relação o ensino da gramática frente à formação docente e sua prática profissional, principalmente ao considerarmos que:

as pesquisas linguísticas comprovam a não homogeneidade da língua portuguesa, os pesquisadores se colocam a favor da presença em sala de aula das diversas variedades linguísticas existentes, mas ainda não há uma metodologia que auxilie os professores a transformar essas ideias em formas de ação pedagógica. (SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 981).

Assim, ao mesmo tempo em que aplicamos o questionário aos professores, o que contribui para o levantamento de dados, também elencamos o rico material já existente sobre o ensino da gramática com os dados colhidos, levando-nos, assim, a enriquecer a pesquisa ao discutirmos os dados levantados em relação ao material teórico, a fim de esclarecer os desafios e problemas no ensino do conteúdo epilinguístico, principalmente na perspectiva do docente, ao tentar compreender a suas possibilidades, limitações e formação em relação ao ensino de Língua portuguesa.

Para além da aplicação do questionário, ao longo de nosso trabalho, pretendemos trazer uma análise sucinta acerca de como os documentos parametrizadores, PCN, e o documento normatizador, a Base Nacional Comum Curricular, tratam a questão relativa ao ensino de conteúdo linguístico.

Isso se faz necessário, principalmente se levarmos em consideração que este último, saído recentemente ao público, contém o que há de mais recente nas teorias que perpassam o

ensino de língua portuguesa no Brasil, diferentemente do PCN, que já traz discussões relevantes para o ensino de gramática, mas apresenta uma lacuna temporal, haja vista sua data de publicação.

Sendo assim, essa parte da análise documental subsidia nossas discussões para evidenciar o que tem sido preconizado para este componente curricular que estamos discutindo aqui, e para observar de que modo as teorias linguísticas recentes estão se refletindo dentro destes documentos.

O presente trabalho está dividido em quatro partes. Neste primeiro capítulo, destinado a esta Introdução, buscamos apresentar quais são as perguntas norteadoras de nossa pesquisa, os objetivos, as hipóteses e uma breve apresentação da metodologia empreendida.

Logo em seguida, apresentamos o segundo capítulo, de Fundamentação Teórica, que está dividido em seis subseções, estruturadas a fim de apresentar a discussão teórica acerca do ensino de gramática em sala de aula, os principais conceitos, como epilinguagem e a Análise Linguística, bem como a relação disso com os documentos parametrizadores e a formação docente.

Após a Fundamentação Teórica, vem o terceiro capítulo, com o objetivo de apresentar a metodologia de forma mais aprofundada. Nesta parte do trabalho, buscamos demonstrar o perfil dos sujeitos entrevistados, os caminhos utilizados para obtenção do *corpus* e a estrutura do questionário aplicado em nossa pesquisa.

O quarto e último capítulo traz as análises do *corpus* obtido por meio do questionário aplicado. Nele apresentamos as respostas dadas pelos docentes em contraste com discussões teóricas que versam sobre o tema abordado em nosso trabalho. Desse modo, tentamos discutir tanto as eventuais contradições quanto as coerências em relação às afirmações dos professores.

Por fim, encerramos nosso trabalho retomando a hipótese apresentada na introdução, demonstrando até que ponto ela foi confirmada ou refutada pela realidade analisada. Também buscamos elencar eventuais avanços ocorridos e desafios ainda existentes na realidade dos professores e vislumbramos potenciais caminhos que possam levar a uma situação diferente da apresentada, caso ela não seja aquela esperada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordamos a gramática sobre diversos aspectos. Primeiramente, iniciamos uma discussão sobre a validade do ensino dela na escola e, logo em seguida, trazemos definições e conceituações que nos auxiliam a ver esta discussão acerca da gramática sob um ponto de vista mais amplo.

Posteriormente, vislumbramos possibilidades de práticas metodológicas que levam ao ensino deste conteúdo de forma mais significativa. Tendo feito isso, iniciamos a discussão sobre Análise Linguística, relacionando tal conceito ao seu papel nas aulas de língua portuguesa e à formação inicial necessária ao docente, verificando de que forma a BNCC e os PCN refletem essa prática em suas afirmações.

### 2.1 Gramática: em defesa do seu ensino

Afirma-nos Bechara (2005): “são necessárias mudanças, às vezes profundas, na metodologia do ensino de língua portuguesa e no preparo dos professores que a irão ensinar.”. Com isso, vemos que, com novas perspectivas em torno do ensino de línguas, muitos conteúdos passam a ser vistos sob novos pressupostos teóricos que conduzem ou deveriam conduzir a novas práticas, como mencionamos anteriormente.

Analisando o cenário de ensino da Língua Portuguesa no Brasil, vemos que, de fato, a gramática sempre exerceu um papel central dentro desta disciplina. É o que nos diz Antunes (2007, p.47) ao enfatizar que “[...] foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões”;

Portanto notamos que, ao conteúdo gramatical, comumente é atribuída a ideia de que seu estudo deve conduzir a apropriação de regras perfeitas que visem dar ao usuário o pleno domínio de preceitos, normas e leis estabelecidos visando ao alcance do "uso correto" da língua. Mediante esta perspectiva, cria-se a falsa suposição de que gramática e a língua são a mesma coisa, quando, na realidade, não são.

No entanto, compreendendo a gramática num sentido não apenas prescritivo, mas na dimensão de ela ser o meio pelo qual qualquer sistema linguístico ocorre e, por conseguinte, viabiliza o uso dele, vê-se que, realmente, não está em jogo se se deve ou não estudar/ensinar a gramática, mas sim considerar de qual forma melhor fazer isso, pois:

para superar a gramatiquice dos nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística (FRANCHI, 2006, p. 74).

Para o referido autor, ao invés de negar o ensino da gramática, é necessário “recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 74), reconsiderando, por sua vez, “as estratégias utilizadas no ensino dela” (BECHARA, 2005).

Ao considerarmos os pontos de vista aludidos, o conceito de gramática a ser estudado na escola ganha uma outra perspectiva, pois não se prende mais à ideia de atribuir nomenclaturas, nem de fazer análises descontextualizadas, mas em buscar métodos e construtos teóricos que possibilitem ao professor conduzir o seu aluno a um maior domínio de diversas modalidades de sua própria língua, não supervalorizando determinadas variantes em detrimento de outras.

É possível perceber, assim, a presença de duas perspectivas gerais que influem diretamente o fazer docente no ensino deste conteúdo linguístico, a saber, a gramática em **sentido estrito**, ou seja, ensinar a língua portuguesa do ponto de vista da metalinguagem, com objetivo de categorizar e dar nomenclatura aos elementos morfossintáticos; e a epilinguagem, prática que, nas palavras de Franchi (2006), se opera sobre a própria linguagem, tendo como objetivo levar o aluno ao domínio das ferramentas gramaticais necessárias para um uso consciente e maior domínio na criatividade no uso linguístico. No primeiro caso, ensina-se a gramática pela gramática, sendo o estudo das regras gramaticais o meio e o fim da disciplina. No segundo caso, ensina-se a gramática com vistas à percepção de como os fenômenos gramaticais atuam na textualidade, logo o conhecimento gramatical passa a ser meio para outro fim, que é a compreensão e construção textual.

Assim, a primeira abordagem vê a língua de forma estática e busca construir regras normativas, e a segunda vê a língua como algo em constante transformação, criando-se e recriando-se a todo momento, estabelecendo a interação entre os sujeitos, como nos afirma Silva, Pilati e Dias (2010).

Além disso, também se viabiliza uma visão dos eixos estruturantes da disciplina de língua portuguesa como correlacionados entre si, como nos afirma Geraldi (2003, p. 22) “em vez de blocos fechados de conteúdos” seria possível “a elaboração de projetos didáticos e aulas que emergem da própria língua”, o que teria como efeito aulas mais bem estruturadas, com as diversas áreas conectadas entre si.

Tendo considerado esses dois vieses, Neves (2002, p. 52) afirma que “[...] tem significado, especialmente para esse nível de ensino (básico), o tratamento funcional da

gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo.", o que seria considerado como uma atitude epilinguística.

Assim, essa autora defende a posição de que "ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido." (NEVES, 2002, p. 52). Dessa forma, tanto o viés metalinguístico quanto o epilinguístico podem ganhar espaço nas aulas de língua portuguesa, desde que a metalinguagem seja vista como um passo para atingir a epilinguagem, como veremos adiante.

Como nos afirma Lima (2006), convém que o estudo da gramática ocorra, pois permite que o aluno conheça a estrutura da língua e possa fazer um uso mais consciente disso. Portanto, analisar como tem se processado, na prática, este conteúdo, possibilitará a nós a oportunidade de conhecermos como e de que forma tem ocorrido a prática do professorado do Ensino Básico diante deste conteúdo de ensino.

Mediante os argumentos que foram postos pelos teóricos, percebemos a importância de nos colocarmos em defesa de um ensino de gramática significativo, que a considere de um ponto de vista agregador, isto é, que seja capaz de reunir em torno de si eixos de oralidade, de leitura e escrita.

Faz-se necessário, por fim, antes de prosseguirmos com nossa discussão sobre o ensino de gramática, termos em mente sobre o que estamos aqui considerando como "gramática", haja vista que, como será demonstrado logo em seguida, há diversas possibilidades de conceituação para esse termo. Tais conceitos podem ser, inclusive, excludentes, pois são oriundos de perspectivas opostas no que diz respeito às concepções de língua, como discutiremos na próxima seção.

## **2.2 Gramática: definições e conceitos**

Quando nos reportamos ao termo gramática, muitas podem ser as possibilidades de significação para essa palavra. Para uns, pode significar estritamente o conjunto de regras da gramática normativa, cuja essência se propõe a contemplar uma única variante da língua, a norma culta, e dita-nos as regras de uso dela. Essa concepção Travaglia (2002) caracteriza como gramática normativa (ou prescritiva).

A palavra gramática também pode ter o sentido de não ser este campo que visa ditar regras para uma língua perfeita, como visto anteriormente. Ela também pode significar a estrutura constitutiva de uma dada língua específica, que nos faz entender que existe a

característica estrutural do português, do inglês, do italiano, etc. Mas vale enfatizar que tal estrutura não visa contemplar uma única variante da língua. No português brasileiro, por exemplo, temos várias “subestruturas gramaticais” que constituem as variantes de nosso idioma.

A título de ilustração, podemos enfatizar que temos a possibilidade de marcar várias palavras com a marca do plural /s/ dentro de uma oração, o que é visto na gramática padrão, como vemos em “Os meninos comem bolo”, como também temos a possibilidade apenas de atribuir a marca de plural /s/ ao primeiro determinante da oração, como é visto em “Os menino come bolo”.

Ambas as formas são possíveis e gramaticalmente bem sucedidas, pois respeitam a estrutura interna do português, embora a segunda seja considerada incorreta pela concepção de gramática da gramática normativa padrão, como demonstrado há pouco. Mas nesta segunda concepção de gramática, todas elas são linguisticamente equivalentes, pois a estrutura da língua foi respeitada.

Agora vejamos um outro exemplo: se digo “Os comem menino bolo”, percebemos que esta oração não comunica e é agramatical, pois não respeita a estrutura do português e rompe com a composição linear dos sintagmas que a língua portuguesa exige. Nesse sentido, podemos dizer que está gramaticalmente incorreta, mas não porque usa uma variante não prestigiada, mas porque não respeita as regras de funcionamento do português e, portanto, não chega a ter significado. Nesta segunda perspectiva, nós temos o sentido de gramática que Travaglia (2002) chega a definir como “gramática internalizada” (ou implícita).

Uma outra possibilidade de concepção para gramática seria aquela tida enquanto um campo descritivo da língua, ou seja, ao invés de procurar definir as regras, como é o caso da primeira abordagem vista aqui, esta outra buscaria não ditar regras, mas estudar o modo de funcionamento de uma língua e expô-las sem objetivo normativo, mas apenas descritivo, evidenciando, por sua vez, esta segunda concepção de gramática que vimos, ou seja, a estrutura interna de uma língua específica. Assim, poderíamos dizer que, por meio da terceira, nós poderíamos entender o porquê de a expressão “Os comem menino bolo” não faz sentido e desrespeita as regras de funcionamento do português.

A esta terceira concepção, Travaglia (2002) chama de “gramática descritiva” (ou teórica). Ela não tem o intuito de privilegiar um aspecto único de uma dada língua, mas de mostrar o aspecto heterogêneo que a constitui.

Diante do exposto, podemos ver no Quadro 1 abaixo uma exemplificação dessas três concepções de gramática, que serão importantes para as discussões que estabeleceremos ao longo deste trabalho:

**QUADRO 1:** Diferentes tipos de gramática

| <b>GRAMÁTICA NORMATIVA (OU PRESCRITIVA)</b>                                                                                                                                             | <b>GRAMÁTICA INTERNALIZADA (OU IMPLÍCITA)</b>                                                                                                                                                   | <b>GRAMÁTICA DESCRITIVA (OU TEÓRICA)</b>                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dita regras e prestigia uma variante da língua que tem como uso perfeito. O certo ou errado vêm de juízos de valor baseados em contextos extralinguísticos, como o social, por exemplo. | Abrange as várias regras que constituem as diversas variantes de uma dada língua. O certo ou errado não advém de juízos de valor extralinguísticos, mas sim do que comunica ou não tem sentido. | Contempla o estudo de uma língua para descrever-lhe as estruturas internas. Não prestigia uma única norma, mas tem o único objetivo de descrever o que ocorre dentro de uma língua e quais são suas possibilidades de uso. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Numa escala descendente, poderemos visualizar o quão cada concepção de gramática abrange, em termos de estudo e discussão.

No canto direito da tabela, teríamos o campo mais abrangente, contemplando todas as possibilidades e impossibilidades de um idioma, no meio, teríamos a gramática que traz as diversas possibilidades de acerto dentro de uma mesma língua, não importando se são de acordo com a norma culta, ou não, e, por fim, a mais restrita, na qual apenas uma única possibilidade de língua é visada, que se preocupa em ditar as regras normativas do uso “correto” de acordo com a norma-padrão culta.

Com essa visualização da tabela anterior, podemos perceber o quanto cada uma pode oferecer mais possibilidades no ensino da gramática, ou não. Vale ressaltar, porém, que cada uma tem suas características próprias e que, se bem orientadas, podem contribuir para um ensino de língua mais significativo.

O conjunto de regras que ditam o uso da norma padrão-culta, por exemplo, tem suas raízes na formação dos primeiros estudos gramaticais greco-romanos, e visavam criar um modelo do bem falar para fins da oratória, assim como para objetivos de preservação de “proteção” do idioma contra os barbarismos, que nada mais eram do que a influência de uma língua sobre a outra. Sobre isto vemos que:

com essas e outras finalidades, como a de preservar a língua original de determinadas comunidades, os estudos gramaticais ganharam corpo e assumiram uma feição cada vez mais prescritiva; feição que não se perdeu ao longo dos séculos; pelo contrário, perdura até hoje. (ANTUNES, 2007, p. 112).

Embora contenha suas inconsistências teóricas, além de ser utilizada, muitas vezes, sem o devido cuidado, esta gramática da norma-culta, que por agora chamaremos de Gramática Tradicional, por ser baseada na tradição dos estudos acima referidos, também pode trazer significativos resultados para o ensino gramatical, desde que considerada dentro de suas potencialidades, tal como levar o aluno a ter contato com a variante de prestígio e a perceber suas inconsistências. É como nos mostra Bechara (2005, p. 58) quando afirma que: “Se bem explicada e precisamente formulada, a abordagem tradicional é pelo menos tão boa quanto qualquer outra alternativa”.

Ao se reportar sobre o tema “Educação linguística” e sobre a necessidade de se alcançarem inovações teóricas acerca deste aspecto, Bechara (2005) nos diz que “serão necessárias mudanças, às vezes profundas, em metodologias do ensino da língua portuguesa e no preparo dos professores que a irão ensinar”. Isto nos remete à importância de se compreender as diversas concepções de gramática para que possamos fazer o melhor uso de cada uma delas quando assim requisitar a necessidade.

Para além dos diferentes tipos de gramática, Travaglia (2011) também trouxe uma proposta de trabalho com conteúdo gramatical. Ele propõe atividades de gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa. Cada uma destas, por sua vez, e de acordo com suas propriedades, deveriam ser utilizadas para o desenvolvimento da competência comunicativa que, segundo ele, trata-se da capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

Para ele, desenvolver esta competência seria levar o aluno “a conseguir, como usuário da língua, ser capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua de maneira adequada à produção dos efeitos de sentidos desejados” (TRAVAGLIA, 2011, p. 54).

A fim de exemplificar cada uma dessas propostas de trabalho com a gramática, este autor toma como exemplo um conteúdo, a que chamarei de epilinguagem, e o utiliza como referencial dentro de cada abordagem gramatical proposta. Ele faz isso com a preposição.

Para a gramática teórica, é proposto analisar sua conceituação, perceber a diferença entre elas, como se são acidentais ou essenciais. No conceito de gramática de uso, Travaglia propõe o uso das contrações de preposições em diversas variantes da língua, a fim de que o aluno perceba como elas se efetivam, a depender do contexto em que estão sendo utilizadas.

Já para gramática normativa, é indicado trabalhar regras que constituem a norma padrão-culta, por exemplo, para que os discentes percebam como as preposições se relacionam com a regência verbal dentro desta variante. E, por último, ele demonstra como estes trabalhos

levariam a uma prática reflexiva, como por exemplo, ao fazer que os alunos notem os efeitos de sentidos produzidos pelo uso de recursos diferenciados etc.

Esse método proposto por Travaglia (2011) mostra de maneira didática e objetiva como os diversos elementos da gramática tradicional podem receber um tratamento que vise a um melhor objetivo para as aulas de análise linguística, além de colocar métodos bem postos que nos auxiliam na execução das análises.

Mediante o exposto, vemos que há vários caminhos para se abordar a gramática, como também há diversos objetivos e direcionamentos que devem ser bem elaborados para que ela ganhe sentido dentro das aulas de língua portuguesa. Levando isso em conta, demonstraremos o atual contexto geral, teoricamente falando, sobre os estudos gramaticais, suas barreiras e possibilidades.

**QUADRO 2:** Resumo teórico do ensino de Gramática

|                            |                                                                                                 |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Gramática teórica</b>   | Analisar conceituação, perceber a diferença entre termos                                        |
| <b>Gramática normativa</b> | Trabalhar regras que constituem a norma padrão-culta                                            |
| <b>Gramática de uso</b>    | Comparar a ocorrência do assunto em diferentes padrões da língua                                |
| <b>Gramática reflexiva</b> | Fazer que os alunos notem os efeitos de sentidos produzidos pelo uso de recursos diferenciados. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Conforme o resumo teórico presente no Quadro 2, constatamos que o docente deve ter um bom conhecimento sobre cada uma delas para que seu trabalho seja mais significativo, já que, ao ter consciência sobre esses diferentes tipos de gramática, o professor poderá estabelecer objetivos mais claros e assim ter uma melhor noção do passo a passo daquilo que fará com a gramática ao longo de suas aulas.

Ademais, cumpre destacar que esses tipos de gramática não são excludentes, mas podem se unir a fim de estabelecer um melhor desenvolvimento para as aulas de língua portuguesa, pois cada uma delas nos leva a conhecer diferentes visões sobre a gramática e as suas possibilidades. Por exemplo, ao abordarmos um determinado fenômeno sob a ótica da gramática teórica, deveremos manipular conhecimentos mais conceituais, enquanto para usar a gramática reflexiva, nós já deveremos ter um bom domínio de conceitos e de fenômenos da língua. Sendo assim, vemos que esses diversos tipos de gramática contribuem de diferentes formas para objetivos diversos em torno do ensino da língua portuguesa.

### 2.3 Gramática: contextos de aplicação didática

O ensino de Língua portuguesa tem intrínseco contato com o arcabouço de estudos da Linguística Aplicada, fazendo assim com que temas a respeito da prática docente em relação ao conteúdo ensinado em torno do Português sejam questionados e analisados para atingir um patamar mais satisfatório no processo do ensino/aprendizagem.

No entanto, vale ressaltar que esse processo de produção teórica, geralmente acadêmica, nem sempre se efetiva na prática de ensino, pois, como nos afirma Zozzoli (2006, p. 107) "convivem, no ensino de línguas, tendências que se opõem, e a tendência legitimada pela academia tem, muitas vezes, dificuldade de ser compreendida, aceita e posta em prática, como desejariam que fosse os que apostam na aplicação de teorias dessa forma."

A isso corrobora a opinião de Mendonça (2006), quando ela afirma que embora já haja, atualmente, uma presença de práticas mais modernas em torno do ensino da gramática, ele ainda divide espaço com abordagens tradicionais, ou seja, ainda apresenta um aspecto voltado para aprender as regras da norma-culta ou utilização de nomenclaturas baseadas na Gramática Tradicional.

Um dos conteúdos mais controversos no ensino de língua portuguesa tem sido o aspecto gramatical da língua. Se de um lado aponta-se a inconsistência científica presente na Gramática Tradicional, como nos afirma Perini (2005), também tem acontecido uma atitude negativa por parte dos docentes em relação a este aspecto linguístico.

Isto demonstra Franchi (2006) e Perini (2005), ao elencarem algumas razões que têm levado esses profissionais a tal postura, como por exemplo: as constantes críticas às noções e aos procedimentos da Gramática Tradicional; a inadequação de métodos de ensino da gramática; o fato de ela não estar sendo relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção linguística, a falta de organização lógica na abordagem, entre outros.

A fim de demonstrar uma das inconsistências teóricas da Gramática Tradicional, Perini (2005) apresenta um exemplo que consiste na problematização do conceito do sujeito, que, para essas gramáticas, "é o termo sobre o qual se faz uma declaração". A conceituação por si só não representa um problema, mas, para esse autor, para que um conceito seja considerado como válido em gramática, um dos pressupostos básicos é que ele seja aplicável a diversos contextos sem que seja estabelecido algum tipo de contradição.

Ao considerarmos esse conceito de sujeito, percebemos que ele é facilmente refutável ao analisarmos as orações que não contêm um sujeito determinado, pois: "Algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou

por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos, então, que o sujeito é indeterminado”. (CUNHA, 1975 *apud* PERINI, 2005, p. 12).

Por meio da definição de Cunha, já notamos que há uma inconsistência, pois uma oração com sujeito indeterminado deveria ser nos casos em que desconhecemos o ser sobre quem está se fazendo a declaração. Considerando esse fator, Perini enfatiza que o sujeito, por exemplo, seria aquele com o qual o verbo estabelece uma relação de concordância em número e pessoa.

A fim de destacar o quanto aquela primeira definição é problemática, Perini (2005) destaca a seguinte frase como exemplo: “Carlinhos machucou Camilo”; sobre a qual ele indaga por qual razão nós deveríamos dizer que a oração em questão faz uma declaração sobre Carlinhos e não sobre Camilo também.

Isso evidencia o quanto determinados conceitos gramaticais são problemáticos, pois, a depender do contexto, o aluno entra em contato com uma situação que põe em cheque o que ele havia aprendido sobre o sujeito, no caso em questão. Acerca dessa problematização o autor destaca que esse não é um caso isolado, mas sim um exemplo dentre muitos. Para ele, tal situação é decorrente de conceituações muito generalizada, que por vezes causa insegurança na atitude dos docentes frente ao conteúdo gramatical.

Por percebermos que a Gramática Tradicional tem sido vista constituída de lacunas científicas em sua constituição, bem como tem sido encarada com maus olhos quanto a procedimentos didáticos que viabilizem sua prática em sala de aula, “a consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a inconsequência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios sob outras capas.” (FRANCHI, 2006, p. 35).

Se assim o é, por que, pois, investir no ensino deste conteúdo? É realmente necessário? É ao que Franchi (2006) nos leva a refletir quando aborda a temática sobre o que anda sendo feito quando se estuda gramática, levando-nos a compreender os diferentes tipos de perspectivas possíveis que podem ser atribuídos a ela. A estas discussões e aspectos, retornaremos mais adiante, quando formos discutir acerca das discussões acadêmicas sobre o tema e a dificuldade que elas têm de chegar ao ensino.

Para este autor, a abordagem da gramática costuma se dar por um dos três critérios a seguir: nocional, no qual aspectos semânticos das categorias de palavras, por exemplo, são levados em consideração para classificação delas; distribucional, que consiste em elencar os principais contextos de ocorrência das palavras e colocar outras no mesmo contexto a fim de perceber se podem cumprir a mesma função; e, por fim, o critério relacional, mais utilizado por concepções gramaticais modernas, que busca tratar as relações sintáticas exercidas dentro da

estrutura de uma oração, trazendo, assim, a “vantagem de introduzir um ponto de vista construtivo da teoria gramatical”.

Podemos perceber por meio destas concepções expostas que podem ser diversas as maneiras pelas quais os professores podem trabalhar os conteúdos em suas aulas, haja vista que existe vasto material teórico que sustenta diferentes concepções de língua e de trabalho com ela.

O que entra em jogo, portanto, é tentar compreender de que maneira estas diversas teorias se efetivam dentro da sala de aula, bem como tentar perceber de que modo o professor consegue efetivar estas teorias em suas práticas. Isso é de relevância, pois já muitos teóricos nos chamam a atenção para o fato de que dentro do campo de ensino estão presentes muitas teorias, e há a necessidade de o docente criar modos de vivenciar esta gama teórica diversa de maneira harmônica e produtiva, pois

Saber fazer essa transposição entre os conhecimentos aprendidos durante sua graduação e os conhecimentos a serem apresentados aos alunos deveria ser uma das competências dos professores de língua, mas parece que esse é o novo obstáculo a ser transposto pelos novos profissionais e pela universidade na contemporaneidade (SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 981).

É considerando inovações no campo do ensino de línguas por meio da Linguística, no Brasil, a partir da década de 60, que Evanildo Bechara em seu livro “Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?” inicia discussões sobre o que o professor tem feito com este objeto de ensino e de que forma os estudos linguísticos têm influenciado novas abordagens.

A gramática é um campo sobre o qual diversas teorias linguísticas lançaram análises mediante a concepção de língua que cada uma delas possui enquanto pressupostos teóricos, e nesse ínterim muitos avanços foram feitos para que tivéssemos uma melhor abordagem do conteúdo gramatical.

Um fruto desse avanço foi o surgimento da concepção de Análise Linguística, que será abordada na seção a seguir. Esta nova concepção nos ajudará a perceber de que forma tem sido os meandros do ensino de língua portuguesa e em que ela se diferencia dos conceitos aqui debatidos em torno da metalinguagem e da epilinguagem.

## **2.4 Gramática: a relação com a prática de Análise Linguística**

Após termos traçado um panorama geral sobre alguns conceitos acerca da gramática, bem como sobre os meios de abordagem deste campo de ensino, agora pretendemos nos

empenhar em buscar definir mais objetivamente modelos que complementam a abordagem tradicional, caracterizada pela perspectiva conservadora de estudo da língua, ou seja, aquele método ainda não baseado na unidade textual, mas da palavra.

Assim sendo, discorreremos a respeito de uma perspectiva conciliadora<sup>1</sup> de estudos da língua, que mescla a gramática tradicional com outras perspectivas de estudos inovadoras, que, pautadas precipuamente no conceito da Análise Linguística, visam, primordialmente, à formação da competência linguística do aluno, deixando para segundo plano, ou até mesmo abandonando, questões puramente metalinguísticas.

Como vem sendo exposto e mencionado aqui, as definições de epilinguagem e metalinguagem devem ser esclarecidas, já que delas decorrem de perspectivas diferentes de abordagem da gramática.

Termos aplicados por Franchi (1974) no campo de ensino da língua portuguesa, pode-se definir epilinguagem como a prática linguística que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, investindo, assim, em novas possibilidades de significação. Ou seja, não se busca priorizar o falar sobre a língua, mas falar a língua e, assim, utilizá-la como meio de atingir melhores resultados para outras capacidades que esperamos que os alunos conquistem, tais como melhor domínio da escrita, da leitura etc.

O termo metalinguagem, no entanto, seria aquele enquadrado na perspectiva conservadora de linguagem, mencionada anteriormente, pois, neste sentido, atividades de nomenclatura e referenciação em torno da língua ainda se estabelecem centradas em unidades menores, para as quais são elencadas uma série de reflexões que versam sobre a língua, tais como discussão sobre as flexões verbais, tipos de preposições, mas em cujas análises não há empenho para ir adiante para identificar os efeitos de sentido de cada tempo verbal, de cada tipo de preposição, por exemplo.

Contudo vale ressaltar, como já dito em outra parte, que tanto um quanto outro modelo de abordagem pode ser conveniente, a depender dos objetivos a serem alcançados. É o que reafirma Neves (2002, p. 258) “A atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua, sobretudo quando é adotada uma postura crítica de analisar a consistência de certos termos”.

Vemos que não se trata, portanto, de estabelecer valores qualitativos, mas de apenas saber direcionar bem cada uma dessas posturas, a fim de que o estudo da língua saia apenas do

---

<sup>1</sup> Os termos conservadora, conciliadora e inovadora foram cunhados por Bezerra e Reinaldo (2013), e os utilizaremos ao longo de nosso trabalho por serem autoexplicativos.

domínio da classificação e que “o foco de ensino seja a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem; centrados na dimensão discursiva e interacional da língua” (ANTUNES, 2006, p. 102).

Para além do viés que contempla estas duas linhas de pensamento sobre o ensino de gramática, uma outra prática que ganhou destaque nas discussões foi a de Análise Linguística. Este termo foi lançado ao público por Geraldi (1984) na década de 80 em seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”.

Ao perceber a grande artificialidade que se fazia presente nas aulas de português, esta proposta foi lançada pelo autor a fim de que o conteúdo gramatical fosse visto em conjunto com práticas de leitura, de produção textual, oralidade etc. Por isso, Geraldi (2003) nos afirma que:

O uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações. (GERALDI, 2003, p. 74).

Basicamente, a prática de Análise Linguística consiste em uma prática de reflexão sobre as unidades gramaticais constitutivas da língua e sobre o uso que fazemos delas, considerando seus aspectos discursivos, históricos, textuais, etc. Isso equivale dizer que esta prática tem o objetivo de levar o aluno a fazer um uso mais consciente dos recursos linguísticos que eles têm à sua disposição, ou seja:

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p. 77).

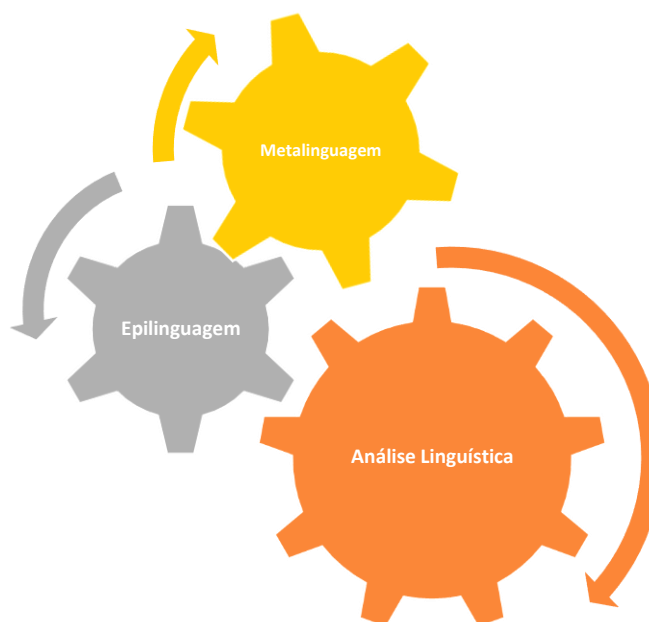
Por meio do exposto, podemos perceber que a Análise Linguística, termo utilizado, inclusive pelos Parâmetro Curriculares Nacionais, já traz uma concepção mais ampla que pode, inclusive, abarcar os dois conceitos discutidos anteriormente, a saber, a meta e a epilinguagem. Vale ressaltar que, dentro dessa análise, esses métodos estariam sendo utilizados, necessariamente, para reflexões de recursos linguístico-textual-enunciativos, pois, como nos afirmam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 34), “a prática da análise linguística como eixo de ensino também volta para a descrição, embora com caráter didático”.

Desse modo, pode-se dizer que: “a concepção de análise linguística proposta e divulgada na Academia, em relação ao ensino de língua portuguesa, é a de que ela corresponder

a um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas...” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 61).

A seguir podemos ver uma imagem que pode ilustrar de forma mais objetiva de como ocorre a dinâmica proposta pela Análise Linguística:

**GRÁFICO 1:** Correlação da Metalinguagem, Epilinguagem e AL



Fonte: autor desta dissertação (2021).

Ao acompanharmos o Gráfico 1, podemos perceber, através de uma visão de conjunto de correlação, que todas as instâncias de trabalho com o conteúdo gramatical aparecem de formas interdependentes, porém, se considerada de um ponto de vista único, a metalinguística, por exemplo, representaria pouco.

Diante disso, notamos que a metalinguística, se encerrada em si mesma, diminuiria significativamente as possibilidades de ampliação da gramática, pois ela não moveria nenhum dos outros meios de estudo da gramática. Mas se ela for considerada apenas como ponto de partida, passa a ser uma primeira etapa até se chegar à AL, perpassando a epilinguagem, que estaria num segundo conjunto necessário para atingirmos a Análise Linguística.

O processo inverso também pode ser considerado, já que, por vezes, a fim de dar um maior sentido à metalinguagem, o docente poderia partir do pressuposto da AL para chegar à análise metalinguística, o que a ressignificaria e a daria novas possibilidades de abordagem.

A epilinguagem, a seu turno, em conjunto com a metalinguagem, já terá uma maior abrangência e permitirá o caminho para a formação de práticas da Análise Linguística que, por

sua vez, permitirão uma nova funcionalidade para estas formas de estudos dos fenômenos em torno da língua portuguesa.

Assim sendo, notamos que não há abandono de nenhuma instância dos estudos gramaticais, mas apenas uma readequação de suas funções e inter-relações. Este novo caminho auxilia que os docentes tenham uma maneira mais significativa de explorar os conteúdos de língua portuguesa sem desconsiderar aspectos epilinguísticos nem metalinguísticos.

Esta mesma dinâmica indicada no Gráfico 1 passa a ser aquela para os eixos da oralidade, leitura e escrita, haja vista que cada um não é considerado independentemente, mas em correlação de um com o outro.

Isso é algo bastante curioso, pois demonstra que o surgimento da AL não representa uma mudança isolada, mas acompanha um momento em que métodos e estratégias de Ensino buscam adequar-se com o que tem ocorrido no campo das teorias linguísticas mais recentes.

Ainda sobre o uso do termo Análise Linguística, pode-se constatar que a vantagem de se empregar esse termo nos traz a possibilidade de termos as duas formas de abordagem da gramática, além de trazer intrínseca em si a dimensão da fala, da escuta, da leitura, etc. É o que vemos nos PCN, ao versar sobre a análise linguística na aula de português:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos. (BRASIL, 1998, p. 29).

Baseados em Mendonça (2006), a seguir, apresentaremos uma adaptação de uma tabela feita por ela para distinguir a diferença entre o ensino de gramática e a Análise Linguística, porém fazemos uma estruturação de modo que indique as características da epilinguagem, da metalinguagem e da AL:

**QUADRO 3:** Características da Epilinguagem, da Metalinguagem e da AL

| ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opera sobre a própria linguagem por meio de comparações e transformações com os dados apresentados, considerando-se os diversos efeitos de sentido.</li> <li>• Parte do texto, ainda que também contemple unidades menores.</li> <li>• Prioriza as reflexões que visam à</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta modelos de uso e busca padronizar os usos linguísticos ao da norma-padrão.</li> <li>• Há a utilização da metalinguagem privilegiando a palavra, a frase e o período.</li> <li>• Prioriza a apropriação de nomenclaturas por meio de exercícios analíticos e</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>adequabilidade do texto às intenções significativas, com a exploração dos recursos expressivos. (FRANCHI, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera a língua em seu contexto de interação.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>classificatórios. (FRANCHI, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera a língua dissociada do contexto de uso.</li> </ul> |
| <p><b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A língua é considerada como uma ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes” (MENDONÇA, 2006).</li> <li>• Não deixa de contemplar a dimensão da norma-padrão, apenas busca encará-la como uma possibilidade, além das muitas outras, em que os usos linguísticos podem ocorrer.</li> <li>• A AL traz os eixos da leitura e da produção de texto como partes integradas, e como tal, os estudos em torno das regras gramaticais ganham funcionalidade.</li> <li>• Há uma fusão dos estudos gramaticais, que passam a estar atrelados à perspectiva do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos.</li> <li>• Faz uso de uma metodologia reflexiva, e leva aos exercícios com “questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentidos.” (MENDONÇA, 2006).</li> </ul> |                                                                                                                                                |

Fonte: autor desta dissertação (2021).

O Quadro 3 nos auxilia a ver de maneira mais objetiva de que forma a epilinguagem e a metalinguagem se diferenciam, e o que de novo propõe a AL. Notamos que o que Franchi discutia no final do século passado é potencializado pelas novas teorias acadêmicas ao incorporar as discussões que envolvem novas abordagens linguísticas, como a teoria da linguística textual, por exemplo.

Por meio do que é exposto, podemos ver que a Análise Linguística representa um novo posicionamento diante do ensino de língua portuguesa. É nesse cenário, porém, que vem à tona um quadro de incerteza sobre o que ensinar nas aulas de língua portuguesa, nas quais o ensino tradicional de gramática perde o prestígio, mas, ao mesmo tempo, a outra alternativa não é de todo abraçada pelos docentes.

Neste contexto surge, então, um dos tópicos que pretendemos discutir neste trabalho, a saber, aquilo que tem sido preceituado pelas teorias linguísticas da academia e o que de fato vem ocorrendo dentro da escola.

Se num primeiro momento, as pesquisas acadêmicas acerca da língua influenciam os documentos parametrizadores da educação, que passam a ser elaborados sob a luz dos estudos linguísticos mais recentes, colocando em questionamento a proposta tradicional de ensino de gramática, ao mesmo tempo, torna-se importante saber até que ponto estes estudos se efetivam dentro do contexto escolar e como o professor tem lidado com as questões em torno da língua,

tais como suas concepções de língua, suas ideias sobre como abordar o ensino de português, sobre o que é gramática etc.

Como nos afirma Antunes (2007), a discussão não seria saber se devemos ou não ensinar gramática, mas buscar saber o que se entende por gramática. Em outras palavras, é primordial buscarmos entender os princípios que perpassam a prática docente do professor de língua portuguesa sobre o tema em questão.

Isso será feito no capítulo de Análise quando observamos o que os professores responderam a esse respeito, visando demonstrar esses princípios nas respostas que dão aos nossos questionamentos.

Tendo sido apresentados mais alguns pontos de vista em relação ao ensino gramatical e suas diversas possibilidades, agora podemos tentar perceber a que se destinaria a Análise Linguística, como relacioná-la às práticas didáticas e qual pode ser o papel da universidade, enquanto formadora de professores, em relação a isso.

Mediante o que foi decorrente dos estudos linguísticos acadêmicos, nota-se que o papel da escola deve ser primordialmente levar os alunos a atingir essa competência comunicativa da qual Travaglia (2011) fala. Para isso, cumpre fazer uso das diversas possibilidades que temos em mãos, tais como os diferentes tipos de abordagens da gramática, trazer uma visão mais ampla de língua e de ensino, para que nela sejam incluídos aspectos discursivos, epilinguísticos, metalinguísticos, entre outros.

Contudo, mesmo diante das proposições dos estudos linguísticos, e dos avanços acerca da língua e de seu ensino, Franchi (2006) afirma que as práticas de ensino de língua materna continuam a se apresentar de forma improfícua, haja vista que ainda persistem análises metalinguísticas, em detrimento das epilinguísticas, ou seja, ainda permanecem práticas de nomenclaturas gramaticais sem haver uma conexão deste conteúdo com uma proposta que leve os discentes a um maior domínio linguístico.

Sendo assim, propomo-nos a discutir, a seguir, tanto o papel da universidade para mudança de paradigmas dentro do ensino de língua portuguesa, bem como a importância da formação do docente, já que:

a universidade, além de atuar na educação linguística como formadora de usuários, tem dois compromissos complementares como perspectiva e desafio: primeiro, o de, por meio da pesquisa em Linguística Aplicada, desenvolver e divulgar conhecimentos que representem subsídios para o trabalho de educação linguística, e, segundo, o de formar educadores para realizar a desejada e competente educação linguística (TRAVAGLIA, 2011, p. 38).

Isto é, podemos ver que estas duas instâncias no processo de ensino de língua aparecem como pontos norteadores, haja vista que, tanto no passado, com a mudança de propostas de ensino para aulas de Português, por exemplo, quanto hoje, a Universidade tem o importante papel de investigação para solução das lacunas que, porventura, existam no ensino de língua portuguesa. Além de ser ela, também, a responsável pela formação dos profissionais que atuam no ensino.

Portanto, podemos observar também que, por ser a ponte entre o ambiente das discussões acadêmicas e a escola, a formação do profissional também se torna uma pedra angular para saber o que tem sido feito em sala de aula e de que forma as universidades têm preparado estes profissionais para lidar com o ensino de língua.

## **2.5 A academia, os PCN e a BNCC frente ao ensino de gramática**

Embora não tenhamos o objetivo de nos aprofundarmos nesses documentos, julgamos necessário trazer alguns conceitos trabalhados por eles para que possamos demonstrar de que modo as discussões teóricas apresentadas aqui estão se refletindo dentro das orientações e normatizações para o ensino básico no que concerne ao ensino de língua portuguesa, e ao ensino de gramática, especificamente.

Tal consideração torna-se importante, principalmente quando consideramos a Base Nacional Comum Curricular, pois, por ter saído por volta de três anos atrás, pode apresentar atualizações que representam o que vem sendo discutido na academia, além de retomar aquilo que os PCN já apresentavam, ainda que estes últimos tenham sido publicados no final de 1995.

Em capítulo intitulado de “Reflexão sobre a Linguagem”, os PCN demonstram enfaticamente que adotam uma noção gramatical mais abrangente. Dentro das abordagens demonstradas aqui, este documento adota justamente a perspectiva nomeada por Travaglia (2002) como gramática descritiva (ou teórica) sobre a língua, ou seja, para um estudo voltado a considerar as diversas variantes, os efeitos sintático-semânticos produzidos por diferentes recursos expressivos da língua, para que “por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, haja a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.”(BRASIL, 1998, p. 27).

É possível notar que a ideia da prática de ensino por meio do Epilinguismo perpassa todas as orientações presentes nos Parâmetros, principalmente quando enfatizam que o ensino da gramática deve corresponder “a uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos

mediante a utilização de uma terminologia simples e que se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.” (BRASIL, 1998, p. 29).

A BNCC inclui o mesmo pensamento exposto pelos PCN, embora apresente uma proposta metodológica diferenciada. O primeiro tem o objetivo de estabelecer um conjunto de habilidades e conhecimentos comuns para os estudantes da rede básica de ensino brasileira, enquanto este último tem o intuito de prestar orientações às redes de ensino e aos professores. Mediante isso, vemos, por exemplo, a seguinte assertiva na BNCC no que concerne ao estudo dos aspectos gramaticais da língua:

(...) sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71).

Como podemos notar, a reflexão gramatical também é tida como um tema transversal às diversas práticas de linguagem, não sendo, por sua vez, um objetivo em si mesma, haja vista que a centralidade volta-se para o texto como unidade de trabalho, e a concepção de linguagem para uma visão enunciativa-discursiva.

Sendo assim, a BNCC, no que tange ao material de análise linguística, não teve modificações significativas em relação aos PCN, em termos de composição teórica. Ela apenas especifica de que maneira os docentes poderão, por exemplo, efetivar a prática de Análise Linguística em relação aos conteúdos específicos propostos por esta grade curricular, pois nela encontramos a assertiva de que: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).” (BRASIL, 2017, p. 67).

Ainda que não sejam estabelecidas diferenças significativas entre esses dois documentos, do ponto de vista quantitativo nós podemos destacar alguns aspectos que distinguem a BNCC dos PCN. Podemos ver, por exemplo, que, ao buscarmos pela palavra-chave “Análise Linguística”, nos PCN encontramos apenas uma referência ao conceito, justamente para falar do que se trata esta temática, mas esta palavra não aparece em outro momento, haja vista que nas páginas os documentos preferem fazer alusão aos conceitos de epilinguagem e da metalinguagem. Em contraste com AL, vemos com mais frequência o uso dos termos “gramatical” e “gramaticais”.

Quando fazemos as mesmas buscas dentro da BNCC, notamos que o termo Análise Linguística é utilizado com muito mais frequência. Identificamos 88 ocorrências com o uso

dessa palavra, enquanto que com os conceitos “gramática” e “gramaticais” aparecem 33 vezes. Isso pode nos indicar um amadurecimento em relação ao assunto e demonstra que a Análise Linguística parece ter ganhado maior destaque dentro das discussões sobre o ensino de gramática.

Esse novo posicionamento e estrutura da BNCC já indicam haver um avanço significativo, pois, se no início dos anos 2000, alguns teóricos relatavam a eventual dificuldade que os docentes encontravam em transpor o conteúdo estudado ao longo de suas formações, agora já dispõem de uma ferramenta que, se vista de maneira orientadora, poderá auxiliar os profissionais a levarem práticas de análises linguísticas mais facilmente.

A título de exemplo sobre a circunstância relatada acima, podemos observar as seguintes orientações: a Base propõe diversos eixos de trabalho que se darão por meio dos seguintes eixos: de leitura, oralidade, escrita, práticas de análise linguísticas, etc.

Estas práticas devem, segundo a BNCC, se dar por meio da dialogia entre os textos, a reflexão argumentativa sobre a temática discutida e Análise Linguística. É preceituado, inclusive, que a AL possibilite, no eixo da leitura, por exemplo, a “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos”, que têm como objetivos específicos: “Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.” (BRASIL, 2017, p. 73).

Assim, constatamos como é esperado que a prática da Análise Linguística leve os estudantes a adquirirem competências e habilidades específicas em cada eixo, nas diferentes etapas do ensino básico, bem como nos diferentes conteúdos que serão abordados.

Essa abordagem da Análise Linguística nos leva a perceber que a Base Nacional Comum Curricular a encara como uma prática de linguagem, ou seja, como um eixo de trabalho que correlaciona a produção de texto, a leitura e a oralidade. Isso é o que vemos quando o documento nos indica que organiza as habilidades separadamente, mas que elas devem ser vistas de modo articulado, já que:

(...) para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de **análise linguística/semiótica**, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. (BRASIL, 2017, p. 82).

Isso pode representar uma maior facilidade para que os professores vivenciem práticas mais significativas, haja vista que a BNCC busca auxiliar o docente a perceber os objetivos esperados e, assim, a que deve tender suas práticas pedagógicas.

Convém ressaltar, também, que esse documento teve a preocupação de criar campos de atuação, que são: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. As diferentes habilidades, dentre as quais destacamos a Análise Linguística, devem ser aplicadas não só como prática transversal em relação aos diferentes eixos, mas também considerando esses diferentes campos de atuação.

Convém destacar ainda que os campos acima descritos por si só já apresentam uma grande inovação por parte da BNCC no que concerne ao ensino de língua portuguesa, pois a criação deles “deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia.” (BRASIL, 2017, p. 84)

Conforme o exposto acima, percebemos que a dimensão de ensino e de práticas de linguagem para o Ensino Fundamental e Médio já apresentam uma dimensão que vai para além do contexto escolar, o que possibilita aos assuntos específicos desse campo do conhecimento terem uma maior dimensão, já que são trabalhados para uma formação mais integral.

Para além desses campos, também vemos que o documento normatizador apresenta dez competências específicas a serem trabalhadas em língua portuguesa. Dessas, notamos que o eixo da Análise Linguística pode se aplicar em todas elas, pois esse trabalho mais significativo com a linguagem é requisitado. Abaixo descrevemos as competências específicas a serem trabalhadas de acordo com a BNCC:

**QUADRO 4: Competências específicas para área de Linguagens na BNCC**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.                                                                                                   |
| 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. |
| 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.                                         |
| 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual                                                                                                                                                                              |
| 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.                                                                                                                    |
| 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).                                                                                                                                                                      |
| 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. |
| 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.                                                                                     |

Fonte: Brasil (2017).

Conforme podemos perceber pela tabela acima, há todo um conjunto de concepções para a área da língua portuguesa, que nos permite canalizar nossa prática pedagógica a fim de considerarmos quais competências específicas desejamos atingir a depender do enfoque que almejamos dar.

Dessa maneira, consideramos que a análise de linguística irá perpassar todas essas competências. Por exemplo, ao considerarmos a competência 09, podemos levar os estudantes a analisarem as construções sintáticas características do Barroco, que prezavam por construções com oxímoros, inversão sintática, dentre outras características que denunciavam o homem dividido do período da contrarreforma.

Através dessa abordagem poderíamos, portanto, alinhar a prática de análise linguística para a fruição estética de textos literários do Barroco. Além disso, vemos que a BNCC busca orientar o docente em diversos níveis, desde uma perspectiva mais geral, como os campos de atuação, por meio de quais eixos eles podem ser abordados, mas também busca evidenciar aspectos menores no processo de ensino do campo das linguagens, que vai até a unidade mais específica, chamada de objeto do conhecimento.

Mediante o exemplo dado acima, nós teríamos como campo de atuação o artístico-literário, poderíamos ter mais de um eixo: leitura e análise linguística, por exemplo; além de termos o objeto de conhecimento específico que seria o Barroco.

Através dessa contextualização que foi feita, notamos que a Base Nacional Comum Curricular apresenta uma série de inovações frente aos PCN's, já que ela traz em seu bojo as

discussões feitas pelos documentos parametrizadores, mas ao mesmo tempo busca guiar o professor em sua prática de ensino.

Arelado a isso, também chegamos à conclusão de que a prática de Análise Linguística desempenha uma grande função dentro desse documento, pois aparece como eixo articulador e como prática a ser efetivada dentro dos mais diversos objetos do conhecimento, não ficando restrita apenas ao campo da “gramática”, mas ao campo da prática de ensino da linguagem em geral.

Nesse ínterim, vemos que a prática de análise sintática, por exemplo, pode aparecer como um objeto de conhecimento, mas não seria o fim em si mesma, haja vista que ela seria o objeto de estudo, mas os eixos a ressignificariam para atingir determinado objetivo.

A título de exemplo, podemos mostrar a orientação da BNCC para uma prática de análise linguística voltada para o objeto de conhecimento de análise sintática para o 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental. Como habilidade a ser atingida para esse objeto de conhecimento, temos: “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal. Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.” (BRASIL, 2017, p. 173).

Por fim, podemos afirmar que, se nos Parâmetros Curriculares Nacionais nós tínhamos o uso da Análise Linguística como conceito teórico a ser seguido, na Base Nacional já há um empenho maior em fazer dela uma prática efetiva dentro das aulas de língua portuguesa, o que demonstra um avanço, já que o professor consegue vislumbrar de modo mais prático como a AL pode se encaixar em sua vivência didática.

À guisa de conclusão deste capítulo, retomamos aqui alguns conceitos-chave a fim de auxiliar o leitor no prosseguimento de nosso trabalho. Primeiramente reforçamos que aqui iremos adotar o conceito de gramática como meio pelo qual qualquer sistema linguístico ocorre e que, por conseguinte, viabiliza o seu uso. Essa visão nos permite contemplar dois tipos de concepções gramaticais descritos no Quadro 1, a saber, gramática internalizada e gramática descritiva.

Adotamos tal postura, pois, justamente como afirma Neves (2002), compreender a gramática sob esse viés faz com que tenhamos mais possibilidades de ter uma prática de ensino mais significativa que mescle a epilinguagem e a metalinguagem com vistas a se obter uma abordagem mais significativa que nos levará a ter uma prática de Análise Linguística.

Para tanto, consideramos que a concepção de análise linguística consiste em uma prática de reflexão sobre as unidades gramaticais constitutivas da língua e sobre o uso que fazemos

delas, considerando seus aspectos discursivos, históricos, textuais etc. Ou seja, a AL busca relacionar os aspectos metalinguísticos e epilinguísticos para que seja atingida essas instâncias mais profundas do estudo da linguagem humana. A seguir, vejamos um quadro resumitivo da linha do tempo apresentando as principais mudanças que ocorreram no ensino de gramáticas no Brasil:

**GRÁFICO 2:** Resumo do quadro teórico sobre Gramática



Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Conforme podemos observar, há um movimento constante de renovação das teorias linguísticas que surtem em um efeito na maneira como as escolas lidam com o ensino de gramática.

Se num primeiro momento há um processo de problematização sobre o que se entendia e o que se ensinava sobre gramática, posteriormente vemos a criação de metodologias que visam a uma nova abordagem para essa área do conhecimento. Tal processo culminará na presença dos documentos oficiais para que se estabeleça um novo paradigma para as aulas de língua portuguesa.

É válido destacar, no entanto, que o Gráfico 2, bem como as discussões aqui levantadas, não querem indicar que a Gramática Tradicional foi sumariamente substituída, mas que apenas passou a existir outras abordagens diferentes dela. Tal pensamento é reforçado pela constatação de que até hoje a Gramática Tradicional tem uma forte presença nas aulas de língua portuguesa.

Após termos feito esse capítulo e termos apresentado um panorama geral sobre as principais concepções teóricas que adotamos, bem como o cenário geral em que se encontram as discussões acerca do ensino gramatical, agora damos prosseguimento, trazendo a seguir o capítulo metodológico, a fim de explicitar o modo como nossa pesquisa foi realizada.

### 3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o passo a passo que seguimos para chegar aos dados que são discutidos no capítulo de análise, subsequente a este. Vale esclarecer que dividimos o presente capítulo em três seções. Na primeira, características da pesquisa, expomos o perfil metodológico da pesquisa. Em seguida, organizamos uma seção para apresentar os sujeitos participantes da pesquisa. Nesta seção descrevemos o perfil dos professores em relação à sua formação profissional. Por fim, na constituição do *corpus*, apresentamos a forma de obtenção de dados, incluindo os critérios estabelecidos no questionário, dentre outros aspectos.

Cada seção é estruturada numa sequência que permite ao leitor ter um melhor encaminhamento do passo a passo tomado para chegar aos dados obtidos, que serão discutidos no capítulo de análise.

#### 3.1 Características da pesquisa

A abordagem com a qual pretendemos embasar a nossa pesquisa é feita com os recursos da metodologia qualitativa, já que a consideramos pertinente para quando estivermos fazendo análises do *corpus* obtido por meio da aplicação do questionário.

Este tipo de abordagem enquadra-se perfeitamente em nossa exploração, pois ela, segundo Córdova e Silveira (2009, p. 32), "preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais", e isto a faz ser uma rica aliada na análise dos dados adquiridos após a aplicação do questionário.

Após a realização da coleta de dados, nós iniciamos a análise do *corpus* por meio do referencial teórico que nos serviu de subsídio ao longo destas discussões e buscamos dar enfoque nos aspectos de mais importância para nossos estudos.

Para além das problemáticas levantadas com o material obtido por meio do questionário disponibilizados aos docentes, nós também buscamos obter um procedimento de pesquisa documental, pois, como referido anteriormente, temos a intenção de traçarmos um paralelo entre os dados fornecidos ao nosso questionário com aquilo que preceitua o arcabouço teórico da área, bem como aquilo que se encontra disponível nos documentos parametrizadores e a BNCC.

Nós também empreitamos uma análise de atividades que os professores entrevistados,

em algum momento, aplicaram aos seus alunos, pois assim pudemos ter a oportunidade de ter maior materialidade para confrontar o que foi respondido no questionário com aquilo produzido pelo docente ao propor exercícios com o tema que estamos analisando.

Por fim, podemos afirmar que o objetivo de nosso trabalho afina-se com o objetivo de uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2007), consiste em (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Como vamos demonstrar ao longo deste capítulo, nós temos a intenção de justamente seguir esses passos apresentados por Gil. Tendo já feito um levantamento bibliográfico que se apresenta no capítulo do embasamento teórico, e depois aplicado a entrevista com estes sujeitos que experienciam o tema abordado por nós, damos início à análise das respostas e tentaremos discuti-las a fim de propor uma melhor compreensão sobre o ensino da gramática.

Para além disso, ao término da análise das respostas dadas pelos professores, apresentamos a análise das atividades que foram fornecidas por eles, já que, cientes da visão que os professores têm sobre a gramática, iremos ter maiores subsídios para constatar se as concepções teóricas deles se efetivam dentro da prática das atividades aplicadas as suas turmas.

### **3.2 Sujeitos participantes da pesquisa**

Nossa pesquisa consiste principalmente na aplicação de um questionário (Apêndice A), previamente estruturado, por meio do qual foram entrevistados 4 (quatro) professores de língua portuguesa de escolas da rede pública de ensino em João Pessoa, sendo dois do sistema municipal, e dois do sistema estadual da Paraíba. Todos eles trabalham com turmas da Educação Básica, seja no nível Fundamental ou Médio, e têm experiência direta com o objeto de pesquisa a ser analisado.

Antes da aplicação do questionário, todos os professores assinaram o termo de livre consentimento (Anexo A), que permite a análise de todos os dados e sua discussão ao longo deste trabalho. Portanto, as respostas aqui analisadas foram dadas por espontânea vontade pelos sujeitos dessa pesquisa e estão sendo expostas de acordo com consentimento prévio, sem que nenhum deles seja identificado. Por sua vez, submetemos tal pesquisa à plataforma Brasil, que por meio de seu comitê a autorizou sob o código da resolução que tem por número: 38337020.0.0000.5188

O quadro dos sujeitos participantes de nossa pesquisa se resume da seguinte forma: O professor número 1 possui três anos de experiência profissional. Formado em 2018, ele contém

o nível da graduação e não possui nenhum tipo de especialização como pós-graduação. Sua principal atividade contempla os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano.

O professor número 2 tem um tempo maior em sala de aula. Ele também passa maior parte de suas atividades lecionando aulas para os anos finais do Ensino Fundamental. Há 10 anos atua na rede municipal e, embora não possua nenhum tipo de especialização *Stricto sensu*, este professor afirmou ter participado de diversas capacitações ao longo dos anos de atuação na docência.

O professor número 3 também atua no campo da educação pública e conta com cerca de 5 anos de atuação no exercício de sua profissão. Diferentemente dos dois anteriores, este profissional ensina principalmente no Ensino Médio e, além da graduação, está cursando uma especialização *Stricto Sensu*.

O professor número 4 também atua principalmente no Ensino Médio e tem cerca de 12 anos de atuação na docência. Este participante não possui titulação de pós-graduação, porém ele indica ter participado de cursos de especialização que contribuíram, segundo ele, para sua visão acerca do tema que abordamos aqui neste trabalho.

Vale destacar que buscamos diversificar os sujeitos analisados em relação ao tempo em sala de aula, e ao perfil profissional para abarcar perfis diferentes que poderiam trazer uma maior diversificação para nossos dados e, por conseguinte, enriquecer a nossa análise.

A partir de agora iremos codificar a referência aos professores por meio de P1, P2, P3 e P4. A seguir é possível ver uma tabela que ilustra de forma mais clara o perfil profissional dos professores que participaram de nossa entrevista:

**QUADRO 5:** Perfil dos professores entrevistados  
**PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

|    | FORMAÇÃO  | TEMPO DE ATUAÇÃO | NÍVEL DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ADICIONAL       |
|----|-----------|------------------|------------------|--------------------------|
| P1 | Graduação | 3 anos           | EF               | Não possui               |
| P2 | Graduação | 10 anos          | EF               | Cursos de Capacitação    |
| P3 | Mestrado  | 5 anos           | EM               | Cursos de Especialização |
| P4 | Graduação | 12 anos          | EM               | Cursos de Especialização |

Fonte: autor desta dissertação (2021).

Por conta disso, podemos notar que temos dois profissionais atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, e dois atuantes principalmente no Ensino Médio. Julgamos importante dispor deste tipo de recurso, pois podemos observar que, mesmo que seja a mesma disciplina, as diferentes etapas da Educação Básica preceituam estratégias e objetivos diferentes para cada

ano. Sendo assim, pensamos que este fator, de alguma forma, poderia refletir nas opiniões apresentadas pelos docentes.

Colocado isso, também podemos ver uma diversidade no que diz respeito à formação acadêmica de nossos entrevistados. Embora apenas um deles esteja cursando uma especialização, os outros três também apresentam traços que os distinguem um dos outros. Por exemplo, o primeiro pode ser considerado um recém-atuante na área e está com foco no Ensino Fundamental. O segundo também atua principalmente nesta etapa escolar, mas possui uma experiência maior, além de contar com cursos de capacitação dos quais participou ao longo de seus anos de atuação profissional.

Os dois professores que atuam no Ensino Médio também possuem traços distintivos. Um deles sendo mestrando, com menos anos de experiência, e o outro com curso de pós-graduação e com mais anos de experiência. Desse modo, os sujeitos que compõem a nossa pesquisa representam perfis diferenciados e trazem uma possibilidade de refletir um contexto diversificado que nos ajudará a trabalhar diversas concepções teóricas sobre a gramática.

Embora estas discussões acerca da gramática estejam presentes na academia desde as décadas finais do século passado, a variação de tempo de atuação dos sujeitos contemplada no perfil docente é particularmente importante quando consideramos que, ao longo dos anos, estas análises foram revisitadas, discutidas sob novos ângulos, e colocadas em prática com teorias linguísticas que ganharam mais força dentro do campo acadêmico e, por conseguinte, dentro das escolas.

Pode-se supor, por exemplo, que os professores com formação mais recente estejam mais familiarizados com estas abordagens, enquanto que os que estão há mais tempo fora do ambiente acadêmico demonstrem um maior estranhamento no que diz respeito a ideias mais recentes na área que estamos analisando, o que será confirmado, ou não, após a análise dos dados que levantamos.

### **3.3 Constituição do *corpus***

Quanto aos procedimentos, nós fizemos uso da pesquisa de campo por meio de uma entrevista semiestruturada, pois, como nos afirma Fonseca (2002), ela se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas. Tal perfil coaduna perfeitamente com a investigação que visamos ocasionar, pois nosso enfoque principal tende a observar o perfil profissional e ações docentes frente ao ensino da gramática no contexto escolar.

O questionário foi feito por meio da ferramenta *Google formulários*, que disponibiliza uma plataforma onde é possível aplicar diversas perguntas, cujas respostas só podem ser dadas por aqueles que têm acesso ao *link* disponibilizado por seu criador. Desta forma conseguimos manter o anonimato durante o processo das análises dos dados.

Sendo assim, apenas os professores que concordaram em ter suas respostas analisadas nesta dissertação tiveram acesso ao formulário, ao mesmo tempo em que cada um só poderia responder uma vez cada pergunta. Isso foi essencial para que se evitasse duplicação de respostas e para que apenas os docentes tivessem acesso a ele.

A fim de evitar embaralhamento das respostas dadas por cada docente, buscamos realizar a entrevista da seguinte forma: primeiro enviávamos o *link* para apenas um professor e dávamos uma semana para que ele pudesse responder ao questionário semiestruturado. Assim, saberíamos que todas as informações dadas pelo professor número 1 seria apenas a que foi dada pela pessoa para quem enviamos o *link*.

Após termos constatado que o docente havia respondido todas as questões, passávamos o formulário para o próximo entrevistado que, por sua vez, teria suas respostas atribuídas apenas ao quadro dedicado para o professor de número 2. E assim realizamos, sucessivamente, o envio das questões.

Esse momento do trabalho durou pouco menos de um mês, pois, embora cada docente tivesse uma semana para responder, todos eles enviavam as respostas num prazo médio de 4 dias, o que reduziu o tempo de espera para obtenção das respostas.

O formulário foi, estruturalmente, composto por 18 questões que versavam, especificamente, sobre o ensino da gramática. No entanto, houve perguntas que tiveram o intuito de levar o docente a refletir um pouco acerca da formação que eles receberam e como eles consideram o ensino de português, quando se menciona o termo gramática.

Dentre as perguntas feitas se encontram, por exemplo: “Considerando sua formação profissional, qual nota você atribui ao seu conhecimento sobre teorias em torno do ensino da gramática?”. Para tal pergunta, o professor deveria se autoavaliar a fim de nos demonstrar se ele se sente confiante em relação ao ensino gramatical, e até que ponto as suas respostas condizem com esta autoavaliação feita por ele.

Para além das perguntas abertas, também estiveram presentes algumas questões fechadas. Elas foram feitas quando se julgou necessário que o entrevistado tivesse um direcionamento sobre o que deveria responder, a fim de evitar divagações que não iriam contribuir para o que pretendíamos saber.

Um exemplo desse tipo de pergunta apareceu no momento em que solicitamos ao

professor que identificasse quais tipos de gramáticas ele conhecia. Colocamos três alternativas disponíveis: descritiva, normativa, prescritiva, além de deixarmos um espaço para o professor pontuar algum outro tipo de gramática que ele porventura conhecesse.

Vale enfatizar também que, por nosso questionário se dividir em dois tipos de perguntas, 13 questões dissertativas e 5 fechadas, estas últimas geraram os gráficos que aparecerão na sessão de análise, enquanto as dissertativas são apresentadas nas tabelas que contêm os textos escritos, que geraram 52 respostas.

O caminho que buscamos trilhar ao estruturar o formulário buscou tratar de três tópicos principais, a saber: a) conceitos em torno da língua portuguesa, b) reflexões sobre gramática e a relação dela com outros aspectos linguísticos como produção textual, por exemplo, sendo este segundo tópico o que mais conteve perguntas e c) o professor e sua autoavaliação.

Do total das 18 perguntas, 10 estavam voltadas para o segundo tópico, ou seja, das reflexões sobre a gramática e sua relação com outros aspectos linguísticos. 3 perguntas versaram sobre a parte de conceitos em torno do tema abordado, e 5 questões buscaram levar os professores a realizarem uma autoavaliação. O teor das perguntas será melhor expresso no capítulo em que fizemos análise das respostas.

Vale já ressaltar que a estrutura das perguntas se deu, principalmente, com vistas a ter uma visão panorâmica dos princípios linguísticos que subjazem a ação destes docentes, já que, como foi afirmado anteriormente, as opiniões que estes profissionais apresentam sobre língua, gramática etc. são determinantes, ainda que inconscientemente, no trabalho que eles fazem em sala de aula.

Considerando isso, boa parte do questionário tentou trazer à tona a visão do docente e de como ele encara os diversos eixos estruturantes da disciplina de língua portuguesa, o que nos ajudou a perceber até que ponto estes profissionais refletem em sua vivência aquilo que está posto pelas teorias para o ensino do conteúdo linguístico da gramática.

As respostas que obtivemos nos ajudaram a ter um panorama sobre o que o professor considera a respeito do tema que estamos analisando neste trabalho, e sobre como ele, de fato, materializa esse conhecimento ao responder nossos questionamentos. Isso demonstrou, eventualmente, algumas contradições, como também pontos positivos em relação às hipóteses que levantamos anteriormente.

Cumpramos destacar que as respostas fornecidas pelos entrevistados passaram por dois momentos de análise. No primeiro momento nós fizemos uma comparação entre os professores e no segundo momento nós buscamos comparar as respostas individualmente, ou seja, confrontamos as afirmações de um mesmo entrevistado para saber até que ponto as suas

respostas se mostravam coerentes entre si.

Após essas comparações, trouxemos algumas atividades fornecidas pelos professores para percebermos de que forma as afirmações deles se materializam dentro das atividades voltadas para o ensino de gramática.

As atividades foram analisadas conjuntamente com os quadros de análise das respostas individuais, pois acreditamos que este seria o momento ideal para confrontarmos as respostas dadas com as atividades enviadas.

Sendo assim, o capítulo de análise apresenta três análises diferentes, que se complementam e que nos ajudam a tecer um melhor cenário dos nossos entrevistados e da realidade de ensino à qual eles estão vinculados. Acreditamos, portanto, que, com essas três perspectivas de análise, conseguimos cumprir um percurso que nos levou a ter um bom panorama para discutirmos os conceitos trabalhados ao longo de nossa investigação traçando um paralelo com a realidade dos quatro professores sujeitos dessa pesquisa.

Como pode ser percebido, prezamos, ao longo deste capítulo, demonstrar de forma detalhada o passo a passo que seguimos para chegar aos dados analisados.

Após termos traçado o perfil profissional dos sujeitos participantes da pesquisa e termos identificado a característica de nosso trabalho, bem como os caminhos que nós tomamos para chegar ao *corpus* que será analisado, agora daremos início ao capítulo de análise.

## **4 CAPÍTULO DE ANÁLISE**

Neste capítulo, apresentamos as respostas dadas para cada pergunta do questionário, fazendo, num primeiro momento, uma análise de cada questão, comparando as respostas dadas pelos professores e, em um segundo momento, uma análise individual do professor, comparando as respostas dadas a todas as questões pelo mesmo participante. Para o primeiro momento, ainda agrupamos as questões em três categorias, o que direciona a organização da primeira seção em três subseções. Por fim, em um terceiro momento, concluímos este capítulo de análise com a análise das atividades fornecidas pelos professores.

### **4.1 Comparando os professores**

Antes de darmos início à análise horizontal, cumpre reforçar que ela foi desenvolvida para atender aos seguintes critérios: primeiro nos dar um panorama sobre quais são as proposições teóricas que os professores entrevistados possuem. Ao traçar um paralelo entre eles, tentamos buscar compreender se todos possuem um posicionamento favorável às concepções teóricas mais modernas sobre o ensino de gramática. Essa postura nos ajuda a perceber se tais teorias permanecem como atitude individualizada ou se é algo comum entre os docentes que participaram de nossa pesquisa.

Também cumpre realizar essa comparação horizontal para fazermos um levantamento sobre as eventuais dificuldades encontradas por esses professores acerca do ensino de gramática. Tal empreitada se faz necessária para vislumbrarmos se elas são dificuldades pontuais ou uma constante nas práticas didáticas dos outros professores.

Para cumprir com esse roteiro, esse trecho do capítulo de análise foi dividido em três categorias, a saber: Conceitos; Prática docente e o ensino de Gramática; a Formação dos docentes e a prática de Análise Linguística. Vejamos a seguir a análise horizontal considerando as três categorias acima descritas.

#### **4.1.1 Conceitos em torno da língua portuguesa**

Iniciamos nossa série de questões perguntando aos professores as seguintes definições: “Como você definiria o que é língua?”, “O que, para você, significa gramática?” e “Em que consiste ensinar gramática?”. Para além de estabelecer a visão dos docentes acerca de cada

tema, acreditamos, com Antunes (2007), que os princípios teóricos dos docentes, conscientes ou não, orientam as escolhas que eles fazem na escola.

Acreditamos que estas indagações nos fazem entender as demais falas dos docentes, porque, como se verá mais adiante, algumas vezes, aquilo que falam sobre gramática e língua, eventualmente indica algumas contradições em relação ao que afirmam praticar em suas aulas.

Na primeira indagação, os professores tiveram que responder a “O que é língua?”. Convém enfatizar que quase todas as respostas traziam em seu conteúdo a palavra “comunicação”:

**QUADRO 6:** Definição de língua

|    |                                                                          |
|----|--------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Mecanismo de <b>comunicação</b> ;                                        |
| P2 | Sistema que permite a <b>comunicação</b> ;                               |
| P3 | Conjunto de códigos verbais que permite a <b>comunicação</b> /interação; |
| P4 | Língua é <b>interação</b> ;                                              |

Fonte: autor desta dissertação (2021).

Isso nos chama a atenção, porque, segundo Marcuschi (2008, p. 62), nós fazemos uso da língua não apenas para nos comunicarmos, mas, principalmente para interagirmos. Essa visão, segundo esse teórico, leva-nos a observar o uso da língua de maneira situada e com maior abrangência, pois, se consideramos a língua enquanto interação, não estaremos subentendendo que há um mundo pronto, de relações estáticas a serem comunicadas por meio da língua.

Ver língua enquanto comunicação, por outro lado, pode ter reflexos diferenciados na prática docente tais como levá-lo a fazer com que o aluno estude, por exemplo, regras para melhor comunicação que desconsideram o contexto em que são produzidas. Também cabe pontuar que, ao se referir ao termo comunicação, não implica dizer que o professor não terá uma prática de ensino significativa para gramática, já que esse termo também pode ser usado para se referir à ideia de “competência comunicativa”, tal como é apresentada por Travaglia (2011).

Sendo assim, ao perguntarmos “o que é língua”, o ideal seria o professor ter respondido algo relacionado à interação, já que esse termo não denota ambiguidade de abordagem, diferentemente do que ocorre com o termo “comunicação”. Por conta disso, ao analisarmos as atividades dos professores que relacionaram a língua como “comunicação”, iremos tentar perceber em qual sentido eles estavam se referindo ao utilizar esse termo.

A título de exemplificação para o uso do termo “comunicação” sem correlação com uma visão mais abrangente da língua, consideremos a seguinte situação: um professor que considera a língua enquanto comunicação pode trabalhar a importância do respeito às regras gramaticais para pontuação dentro de um texto, sem deixar de considerar um potencial sujeito leitor para aquilo que será produzido.

Assim fazendo, tal estudo poderá, por sua vez, levar o aluno a comunicar-se em dada situação, mas se retiramos a ideia da interação e, por conseguinte, não levamos em conta condições de produção e de recepção, estas totalmente atreladas ao conceito de interação, poderemos incorrer na falha de não promovermos uma prática de análise linguística, como dito anteriormente e retomada aqui: “análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto **questões amplas a propósito do texto**” (GERALDI, 2003, p. 74).

Destacamos a citação de Geraldi (2003) no que concerne ao propósito textual, pois Marcuschi (2008), em total acordo com essa visão, diz que a centralidade do texto deve perpassar todo o conteúdo de estudo da língua portuguesa, e, para que tal ocorra, uma das visões que precisamos ter sobre a língua deve ser constatar-la enquanto “um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua”. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

A este pensamento, Travaglia (2011) também enfatiza que nós nos comunicamos através de textos e que, como tal, a escola deve se colocar para trazer a gramática numa perspectiva textual-interativa que, basicamente, vai em plena concordância com o termo que Geraldi (2003) traz sob o conceito de Análise Linguística.

Ainda considerando as respostas dadas a esse primeiro questionamento, vemos que apenas uma resposta, a do P4, considerou língua do ponto de vista da interação, e a outra, de P3, que mencionou este termo, fez uso dele como termo sinônimo de comunicação, o que representa um possível uso do termo “comunicação” de um ponto de vista mais abrangente, isto é, que não desconsidera a interação na língua.

Por fim, para finalizar a discussão sobre essa primeira pergunta, ressaltamos que “aceitar as concepções de linguagem - como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva (...) - acarreta diferenças na vida da escola, conseqüentemente, no desempenho de professores e alunos.” (ANTUNES, 2007, p. 157).

Antes de adentrarmos na segunda questão sobre o que é gramática, faz-se necessário retomar dois conceitos básicos que foram apresentados ao longo desse trabalho.

A ideia de gramática enquanto “Compêndio descritivo-normativo sobre a língua”, mencionada por Irandé Antunes, representa uma visão mais abrangente sobre este tema, pois,

como dito antes, esta visão busca contemplar o estudo de uma língua para lhe descrever as estruturas internas. Não prestigia uma única norma, mas tem o único objetivo de descrever o que ocorre dentro de uma língua e quais são suas possibilidades de uso.

A definição de Travaglia (2011), que concorda com essa visão de Antunes (2007), define gramática como “conjunto de condições linguísticas para a significação”, ou seja, para ele, “o conjunto de recursos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 83).

Em ambas as definições apresentadas, constatamos que a gramática é vista como um fenômeno plural, que não se define no singular, pois como afirmam Antunes (2007) e Travaglia (2011), não é possível estabelecer uma função ou visão única para gramática, pois ela se faz pluralmente, de sorte que, nas palavras de Travaglia (2011), não é possível, por exemplo, dissociar gramática e texto, gramática e oralidade, haja vista que ela se faz presente em todos os usos linguísticos.

Dito isso, analisemos o que os professores entendem por gramática:

**QUADRO 7: Definição de Gramática**

|    |                                                                                                              |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Um <b>conjunto de regras</b> que, de forma limitada, estabelece os conceitos de certo e errado em um idioma; |
| P2 | Um sistema ou um <b>conjunto de regras</b> que regem o funcionamento da língua;                              |
| P3 | Um <b>sistema de regras</b> de uma língua;                                                                   |
| P4 | <b>A forma operacional</b> através da qual a língua é posta em funcionamento;                                |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

De acordo com as respostas apresentadas, podemos inferir que o P1 parece estar se referindo à gramática enquanto norma e prescrição, ou seja, uma gramática que dita o que é certo e errado. Desta maneira, ele restringe o conceito de gramática à perspectiva de uma norma.

Já o P2 dá uma definição um pouco mais abrangente, pois, para ele, a gramática é uma estrutura que organiza a língua, isto é, um conjunto de regras que fazem a língua funcionar. Mesmo não tendo ampliado muito sua resposta, podemos já notar que esta resposta vai além da dada por P1.

O P3 restringiu muito a informação dada, de sorte que não podemos chegar a conclusões gerais por meio da informação apresentada. No entanto, podemos inferir, devido à escassez da informação, que ao considerar gramática como um sistema de regras, P3 estabeleceu uma noção de gramática similar à de P1, pois parece existir uma vinculação entre a ideia de gramática e de sistema de regras de uma língua.

Em contrapartida, o P4 dá uma resposta que abarca todas as gramáticas, pois nela encontramos a concepção de gramática como estrutura organizacional de uma língua, que a coloca em funcionamento, o que nos leva a ter uma noção das várias perspectivas em torno da gramática.

Nesse segundo quadro de perguntas, vemos novamente que a resposta que teve maior abrangência reincidiu sobre P4, ou seja, justamente o entrevistado que também trouxe uma resposta mais abrangente quando fizemos a primeira pergunta a ele.

Novamente, vemos que o professor que teve um maior tempo de sala de aula e de formação continuada é aquele que parece demonstrar um maior manejo com o aspecto gramatical que estamos discutindo aqui.

Reportando-nos ao conjunto dessas quatro respostas apresentadas, podemos ver que parecem ter razão os teóricos que estabelecem a assertiva de que nossa visão de língua influi sobre outros aspectos linguísticos, como a gramática, conforme nos indicam o que os docentes afirmaram.

Importa sabermos que dentro de uma visão em que a gramática é vista enquanto um conjunto de regras, há alguns tópicos que merecem destaque. O primeiro deles é inferir que neste ínterim é muito improvável que haja espaço para uma abordagem que contemple a gramática reflexiva, como proposta por Travaglia (2011), por exemplo, já que para este é necessário ver o fenômeno gramatical enquanto recursos linguísticos (plural) vinculados a diferentes instâncias linguísticas.

Sendo assim, a partir do momento em que consideramos a gramática de dada língua como conjunto de regras, a reflexão sobre os diferentes usos não ultrapassará o campo linguístico, pois o que importa dentro dessa visão, segundo Antunes (2007), é saber o que comunica ou o que não comunica, e não a forma pela qual isso ocorre, nem em que contexto se efetiva.

Segundo esta autora, por trás desta visão de gramática está implícita a ideia de que o que importa é saber se o que foi expresso conseguiu atingir sua função, independentemente de estar adequado ao contexto ou não. Assim, poderia ocorrer de dedicar a atenção para uma dada variedade, muito provavelmente a forma, sem considerar os contextos de uso em que deve ocorrer.

Com esta explanação não queremos, no entanto, dizer que tais professores não desenvolvam conteúdos de análise gramatical de maneira proveitosa. Ao realizarmos a análise das atividades fornecidas por eles, teremos mais uma oportunidade para traçar um paralelo entre essas concepções que trouxeram e o que eles apresentam dentro das atividades que fazem com

as turmas. Nesta parte de nosso trabalho, apenas estamos analisando as conceituações estabelecidas por eles e as eventuais implicações que delas podem decorrer.

Por fim, na última pergunta acerca de conceituação, pedimos para que os docentes buscassem definir “o que é ensinar gramática?”. Para este pedido, foram obtidas as seguintes explicações:

**QUADRO 8:** Definição de ensino de Gramática

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Ensinar gramática é <b>agregar sentidos às regras</b> , contextualizando-as de forma a gerar a compreensão das normas em função do texto e do contexto de emprego.                                                                                                                                |
| P2 | Ensinar gramática diz respeito a <b>provocar a reflexão sobre os aspectos linguísticos</b> a fim de formar produtores de textos (orais e escritos) proficientes. Penso dessa forma, uma vez que não se aprende a gramática para, depois, utilizá-la; aprende-se utilizando e se apropriando dela. |
| P3 | É estudar e/ou compreender o <b>funcionamento linguístico</b> .                                                                                                                                                                                                                                   |
| P4 | <b>Não é só mostrar regras</b> , mas fazer <b>refletir sobre o funcionamento da língua</b> em diversos contextos.                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Como ponto de partida para análise do quadro acima, de um ponto de vista geral, notamos que todos os professores se mostraram conscientes sobre a necessidade de agregarmos uma função a mais na gramática, ou seja, para estes sujeitos, o conteúdo gramatical não deve ser um fim em si mesmo.

Segundo Perini (2005), o ensino de gramática, para que atinja um bom resultado, deve ter objetivos bem colocados para que a prática docente seja trilhada com metodologias adequadas para o ensino gramatical. Para ele, este problema se resume em três vertentes principais: Os objetivos mal colocados, metodologia inadequada e a falta de uma organização lógica.

Centrando-nos neste primeiro tema levantado por Perini (2005), podemos analisar as respostas que nos foram dadas quanto ao objetivo. Duas assertivas retomam a ideia de regra que foi utilizada quando conceituaram o que seria a gramática, isto é, reaparece a associação deste tema com a presença de regras, no entanto, ao mesmo tempo notamos que em ambas as respostas também existe uma palavra-chave: contexto.

Em uma há “em função do contexto”, e em outra “em diversos contextos”. Sendo assim, percebemos que estes docentes demonstram ter uma consciência de que determinadas regras de funcionamento de uma língua podem se adequar a estruturas diferenciadas e, como tal, infere-se que há a presença de uma prática que não se pauta em um único registro do português, como pode ocorrer quando se privilegia a gramática normativa da língua padrão-culta.

Além disso, também foi perceptível em duas das respostas o uso do termo “funcionamento”. Este, por sua vez, indica que os professores estão de acordo com o pensamento de Bechara (2005), quando ele afirma que os nossos estudantes já chegam às escolas com o domínio do conhecimento sobre como interagir por meio da língua e, basta, por sua vez, ao professor fazer com que os alunos ajam sobre esse mecanismo linguístico de forma a melhor apropriar-se dele de modo consciente para que deste modo se possa enriquecer os usos que os alunos fazem da língua, seja falada, seja escrita.

Por fim, uma das respostas contempla um detalhe que merece destaque, a saber, a presença da escrita e da oralidade ao se mencionar os estudos gramaticais, pois, segundo Travaglia (2011), Antunes (2007), Bechara (2005), entre outros, muitas vezes os docentes podem levar os estudos epilinguísticos para caminhos que privilegiam textos escritos, mas raramente, orais. Sendo assim, ainda que seja uma resposta que indique como um professor acha que deve ser um tipo de aula, e não como ele de fato a faz, é interessante percebermos a menção à oralidade em paralelo com a escrita.

#### 4.1.2 Prática docente e o ensino de Gramática

Depois de termos apresentado estas questões que versaram sobre algumas conceituações importantes para nossa pesquisa, agora procederemos com outras que tiveram como intuito principal tentar identificar como o professor relaciona os diversos aspectos linguísticos com a gramática.

A seguir estão as quatro respostas para a pergunta “em que deve consistir o ensino de gramática na aula de língua portuguesa?”:

**QUADRO 9:** Gramática e ensino de Língua Portuguesa

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Contextualização de normas, foco no texto e no contexto. Objetivar a compreensão das razões de emprego, e não apenas dos termos isolados dispensando os sentidos que gera no texto. Fazer compreender que <b>a gramática não representa o modo correto da língua, mas parte desta.</b> |
| P2 | O ensino de gramática na aula de língua portuguesa <b>deve consistir no ensino da análise linguística</b> a partir de práticas significativas, concretas e contextualizadas.                                                                                                           |
| P3 | Deve ser <b>um trabalho de reflexão a respeito dos fenômenos linguísticos</b> e das possibilidades de uso destes na prática/interação sociocomunicativa.                                                                                                                               |
| P4 | No <b>ensino voltado às atividades epilinguísticas</b> , aplicada aos textos e contextos de uso.                                                                                                                                                                                       |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Uma das respostas que mais nos chamou atenção foi a primeira, já que ela contém um trecho que denuncia um ponto de vista sobre a gramática como sinônimo de norma-padrão culta. Esta inferência pode ser feita, pois o professor afirma que a gramática não representa o “modo correto”. Tal afirmação leva-nos a crer que o docente desejou contemplar as diversas variantes da língua, mas que a gramática por si mesma representa apenas uma delas que, não necessariamente, é a única correta.

Isso nos mostra que esta pessoa associa gramática à norma-padrão e, por ser assim, podemos ser levados a crer que a relação estabelecida entre os conteúdos de língua portuguesa por este profissional divide o conteúdo de gramática como o momento em que serão feitas reflexões sobre o uso desta e sua influência em textos. Tal discussão aprofundaremos na atividade disponibilizada para que possamos ver se assim ocorre.

Esta situação nos leva a perceber que os conceitos que os docentes têm sobre língua e gramática influem fortemente sobre suas práticas pedagógicas, assim como afirmam os teóricos aqui discutidos. Isto pode ser notado ao relacionarmos a resposta que P1 deu ao ser questionado sobre o que é gramática.

No entanto, é importante notar que P1 aparenta ter uma limitação apenas ao que entende por gramática, mas tem uma visão bem mais abrangente acerca do ensino desta. Podemos ver que ele atribui um papel importante ao ensino de gramática e o relaciona com os sentidos construídos no texto, com a importância do contexto para análise gramatical, dentre outros aspectos.

Ademais, cumpre destacar a presença do termo contexto/contextualização, que apareceu em três respostas, incluindo a do P1. Isto mostra um bom sinal a partir do momento em que consideramos que uma das principais preocupações dos teóricos que discutem o ensino da gramática é que estas análises linguísticas sejam feitas em contextualização com leitura, escrita, oralidade, variantes etc.

Considerado este termo “contextualização”, vem ao caso enfatizar também que, curiosamente, em apenas uma das respostas o vemos associado a um outro conteúdo da língua portuguesa: “aplicada aos textos e contextos de uso.”. A falta de menção a alguma outra prática linguística, como leitura, oralidade, escrita etc., desperta um questionamento sobre em que consiste esta contextualização mencionada pelos docentes.

Além de percebermos a preocupação dos professores em relação à contextualização do ensino, também convém destacarmos as respostas de P2 e de P4, pois ambas trazem palavras-chave que são interessantes de serem analisadas. P2 chega a destacar o termo Análise

Linguística, o que demonstra um profissional sintonizado com o que está sendo discutido sobre a temática.

Acerca de P4, constatamos o uso do termo “epilinguagem”, o que denota um professor que tem consciência sobre as discussões teórica da área, haja vista que por ser um termo muito específico, ele indica um bom domínio sobre o conteúdo abordado.

Isto posto, colocamos em destaque algumas questões específicas em nosso questionário, que versam sobre como o professor considera a relação entre gramática e ensino textual, por exemplo, para que assim consigamos compreender até que ponto o contexto a que eles se referem está sendo posto de acordo com o posicionamento dos teóricos.

Essa estruturação do questionário foi estabelecida de forma a nos ajudar a perceber se o professor de língua materna consegue atingir o que preceitua Bechara (2005) ao reforçar que o objetivo deste profissional “é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação (...), entremear várias línguas funcionais.” (BECHARA, 2005, p. 14).

Para além destas questões também foi solicitado que o professor fizesse uma autoavaliação sobre o quão contextualizada ele considerava o ensino de gramática que ele realizava. Definimos ensino contextualizado, basicamente como aquele que não se prende apenas a nomenclaturas e classificações, já que essa é a característica comumente atribuída a estes estudos gramaticais, como nos mostra Mendonça (2006) ao dizer que:

a lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidade a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfosintático. (...) Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa, onde aparece acabar o universo dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Para as alternativas de respostas, nós disponibilizamos três possibilidades de escolha, que iam da opção “descontextualizada”, passava por “pouco contextualizada”, tinha como última opção o critério “muito contextualizada”.

Todos os professores afirmaram ter uma prática contextualizada quando ensinam conteúdo gramatical. No entanto, como relatamos anteriormente, este termo por si mesmo se torna vago se não tivermos claro de que forma o entrevistado considera o aspecto da contextualização.

Tal questionamento ficou vago por parte do questionário aplicado, mas ao analisarmos o conteúdo das atividades, poderemos tecer algumas considerações sobre contextualização e

ensino de gramática, já que os professores demonstrarão na prática se suas atividades estão sendo contextualizadas ou não.

A seguir estão expostas, por sua vez, as respostas que os professores deram para esta pergunta: “por que você considera sua prática de ensino contextualizada?”, ao que cada um respondeu:

**QUADRO 10:** Gramática e contextualização

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | A gramática é parte de uma língua e contribui para estabelecer modos de compreensão do seu funcionamento. No entanto, limitada como é, não dá conta de todas as complexidades da linguagem. <b>Desconsidero ensino de termos e normas gramaticais de forma isolada;</b> não priorizo conceitos.                                                                                                                                                                                                       |
| P2 | Considero minha prática <b>contextualizada</b> , porque <b>tento tratar as nomenclaturas como parte dos objetos de ensino de língua, mas não me limito a essa discussão. Trabalho gêneros textuais, as condições de produção de textos, a semântica, a pragmática, os aspectos discursivos, textuais e também formais.</b> Enfim, diversos elementos que constituem a linguagem e são relevantes de acordo com os objetivos de ensino que estabeleci para determinada turma e para a aula em questão. |
| P3 | <b>Pelo fato de não me preocupar em estudar apenas as regras pelas regras</b> , mas em levá-las à sala de aula como um objeto de reflexão a respeito das normas e dos usos efetivos dos instrumentos linguísticos através de textos efetivos.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| P4 | Porque procuro sempre <b>mostrar que tudo na língua tem uma função</b> , que não podemos apenas pensar em classes gramaticais isoladas sem pensar no <b>contexto de uso</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Cada conteúdo da tabela acima revela opiniões que demonstram a forma pela qual os profissionais entrevistados veem o modo como se dá a relação da gramática com outros conteúdos da língua portuguesa.

A seguir, analisaremos alguns trechos-chave que são essenciais para compreender em que consiste, de fato, o termo contextualização, tão comentando ao longo de outras perguntas.

Na primeira resposta, notamos que P1 relata que desconsidera o termo de normas gramaticais de forma isolada, pois, segundo ele, por ser uma parte limitada da língua portuguesa, ela não abrange toda a complexidade do funcionamento linguístico. Deste modo ele se refere à metalinguagem.

A primeira problemática que existe nesta assertiva é o fato de o professor relacionar a ideia de gramática enquanto um campo limitado, o que nos leva a inferir que, para ele, gramática de uma língua corresponde àquilo que normalmente se designa como gramática normativa, principalmente quando relacionamos as afirmações anteriores sobre o que é língua e o que é gramática.

Ademais, o fato de P1 afirmar que desconsidera o ensino de “termos” e “normas” levanta uma outra questão importante nas discussões colocadas pelos teóricos que subsidiam

nossa pesquisa, pois, segundo eles, a questão não é abandonar conceitos e generalizações gramaticais, haja vista que elas fazem parte das reflexões linguísticas, o problema é quando ela se torna o único objetivo das aulas de Análise Linguística.

Desse modo, o que se propõe não é o abandono da metalinguagem, mas colocá-la a serviço de outros tipos de reflexões em conjunto com a epilinguagem, como propõe a ideia da Análise Linguística.

Isso é defendido por Antunes (2007, p. 79): “Sem dúvida nenhuma, o conhecimento da nomenclatura gramatical também faz parte de nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural.”. Portanto, o desafio a ser colocado não é desconsiderar nomenclaturas, mas buscar meios de ir além dela para que assim ela não seja um fim em si mesma.

Por fim, somos levados a pensar que aquilo que este docente entende por contextualização é evitar que práticas de análises linguísticas ganhem espaço importante, pois, por considerar a gramática enquanto um sistema limitado, inferimos que ele dedica mais tempo para práticas de leituras, escrita etc., mas sem relacioná-las com o conteúdo de análise linguística. Logo, para ele, contextualizar parece ser dar oportunidades para que os diversos conteúdos apareçam, e não apenas o da gramática.

Na segunda resposta, vemos que P2 vivencia uma prática diferente desta que acabamos de indicar, que se restringe a separar ensino de gramática dos demais eixos de ensino de língua portuguesa.

Na resposta de P2 já não há mais a negação da nomenclatura, pois é dito que ela é abordada, mas não como um fim. E logo em seguida, vemos: “Trabalho gêneros textuais, as condições de produção de textos, a semântica, a pragmática, os aspectos discursivos, textuais e também formais”.

Este posicionamento indicado por P2 é justamente aquele que devemos ter em mente ao trabalharmos com o estudo de noções gramaticais, já que o eixo da análise linguística deve estar conectado com os outros a fim de possibilitar um melhor uso da gramática para produção de texto, para a leitura, entre outros.

Também na resposta de P3, constatamos que ele relaciona os objetivos. Após mencionar a importância de não se estudar as regras pelas regras, ele afirma que este tipo de reflexão gramatical deve se dar “através de textos efetivos”. Isso indica uma relação estabelecida entre os diferentes conteúdos e, como tal, um espaço em que a Análise Linguística ocorra, pois como afirma Geraldi (1984, p.74) “ao lado das práticas de leitura e produção de texto, a de Análise Linguística”.

Por último, nas considerações feitas por P4, assim como ocorre em outras duas respostas, notamos a mesma alusão à ideia de trabalhar a gramática para dar-lhe alguma função, ocorrendo a retomada do termo “contexto” conectada ao uso. Por não termos recebido nenhuma alusão ao que seria esse “uso”, ficamos sem poder identificar se ele se referia ao uso da escrita, da leitura, de uso de um bom domínio das regras, etc.

Podemos inferir, porém, que este “uso” esteja justamente se relacionando com o uso da gramática nos diferentes eixos, o que evidencia um professor bem consciente quanto à correlação que deve existir entre os diferentes eixos de ensino em língua portuguesa.

Paralelamente a estas discussões que acabamos de fazer a respeito de como os entrevistados consideram o ensino dos aspectos gramaticais da língua, a seguir apresentaremos as respostas que foram dadas à seguinte indagação: “Qual ou quais as dificuldades (se houver) encontradas por você, no que diz respeito ao ensino de gramática?”, que revelam ideias estritamente relacionadas ao que acabamos de analisar:

**QUADRO 11:** Ensino de Gramática e dificuldades

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | <b>A contextualização plena dos conteúdos gramaticais</b> , já que nos materiais disponíveis, geralmente o foco gramatical é predominante.                                                                                                                                                                                                                         |
| P2 | As minhas dificuldades são <b>não conseguir seguir uma prática contextualizada com determinados conteúdos curriculares convencionais</b> (por exemplo: trabalhar as orações subordinadas substantivas no nono ano), assim como superar o paradigma tradicional escolar e a expectativa dos alunos de que aula de português só é válida se for aula de "gramática". |
| P3 | São duas as dificuldades principais: <b>a ideia de que uma boa aula de Língua Portuguesa tem que versar essencialmente sobre regras gramaticais</b> e o próprio preconceito incutido nos alunos de que "estudar português" é algo muito difícil.                                                                                                                   |
| P4 | <b>Muitos alunos ainda estão presos no método de memorização de regras.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Chamamos a atenção para as duas primeiras respostas. Nelas aparece o termo “contextualização”, só que agora em um contexto em que ela é apresentada como algo que se deseja alcançar, mas que nem sempre se consegue.

Essas respostas nos levam a considerar que, ao afirmarem que possuíam práticas de ensino contextualizadas, estes dois professores consideraram como contextualização a presença dos diversos eixos norteadores, como leitura, escrita, análise linguística etc., dentro do conteúdo programático da disciplina, o que não, necessariamente, indicaria uma relação intrínseca entre elas.

Sendo assim, supomos haver a divisão comum entre as aulas dedicadas ao ensino de redação, outra de leitura e outra de gramática, haja vista que esses docentes asseveram não conseguir contextualizar determinados conteúdos gramaticais.

Antes de nos aprofundarmos no conteúdo apresentado pelos docentes, convém ressaltar o que diz Mendonça (2006) sobre isso que os professores afirmaram:

a tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico metodológica diferente de sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável”. (MENDONÇA, 2006, p. 201).

Com essa afirmação de Mendonça, podemos perceber que as dificuldades mencionadas pelos dois primeiros professores têm razão de ser quando se considera que novas abordagens metodológicas tentam ganhar espaço no contexto escolar. Isso também nos leva a perceber que o professor, algumas vezes, não encontra possibilidades de trabalhar a gramática de acordo com a prática de Análise Linguística, haja vista que eles não veem meios de realizar tal intento. Tal situação também foi destacada pela autora quando ela relata o caso de uma professora de língua portuguesa como apresentado a seguir:

um exemplo de como isso ocorre de fato nos foi relatado por uma professora do EM de Recife (PE): ao mesmo tempo em que ela abordava os pronomes a partir da classe e de suas subclassificações e nomenclaturas específicas (pessoais, demonstrativos, possessivos etc.) – ensino de gramática –, começou também a fazer uma reflexão sobre a sua função textual como recursos coesivos de retomada de referentes – AL. Essa professora ainda revelou sentir certa angústia, uma vez que não conseguia dar esse “salto” para outros conteúdos curriculares convencionais (MENDONÇA, 2006, p. 201).

Desse modo, nós observamos que os dois professores vivenciam uma realidade referenciada pelos teóricos que estamos trazendo até aqui, pois, como foi dito, muitas vezes faltam aos professores recursos para que eles consigam efetivar essas novas perspectivas teóricas metodológicas em suas práticas de ensino, como afirma P1: “já que nos materiais disponíveis, geralmente o foco gramatical é predominante”.

Sendo assim, a ausência desse tipo de recurso dificulta que a Análise Linguística, tal como preceituada por Geraldi (1984), seja efetivada dentro da sala de aula e, por sua vez, o professor recorre ao que o material traz, já que pode utilizá-lo com maior propriedade e assim evita o risco de incorrer no erro mencionado, ao que Mendonça (2006) chama de “invencionismo” irresponsável.

Ao levarmos isso em consideração, passamos a observar que a formação docente tem grande influência em como o professor lidará com o manuseio do ensino da gramática para conduzir com facilidade o estudo do conteúdo gramatical para uma prática de Análise Linguística significativa. Por considerarmos isso, também buscamos fazer um levantamento acerca da formação dos docentes ao tentarmos identificar os tipos de gramática que eles conhecem.

A seguir serão apresentadas algumas questões que nos ajudarão a entender como os professores avaliam diferentes perspectivas gramaticais e de como eles avaliam cada uma delas.

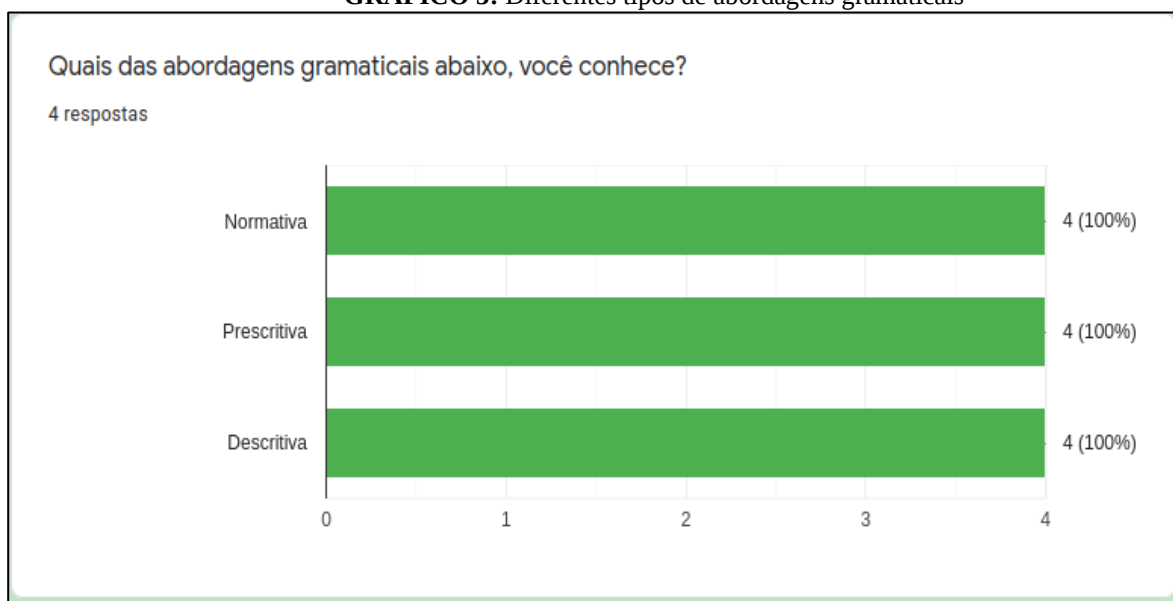
#### 4.1.3 A formação dos docentes e a prática de Análise Linguística

Para além dessas dificuldades encontradas em torno do próprio conteúdo da disciplina, percebemos uma alusão referente a dois outros elementos que dificultam o trabalho dos professores. Eles são basicamente dois: a expectativa dos alunos em relação à língua portuguesa e o paradigma escolar estabelecido para esta disciplina.

Embora não seja nosso objetivo sairmos do campo de discussão teórico, convém ressaltar que estes dois fatores demonstram a necessidade de ações contínuas que levem os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos de forma ampla.

Para tanto, acreditamos que trazer a Gramática Tradicional para estudar em que ela alcança o sucesso e em que não alcança também é uma prática válida, pois como nos afirma Perini (2005), para uma maior conscientização dos fenômenos linguísticos, não é necessário abandonar completamente a nossa tradição gramatical, pois compreender seu aporte teórico e suas afirmações é uma atividade válida, ainda que seja para explorar as suas eventuais incoerências.

As respostas que foram dadas a esta questão, no entanto, não indicam que os entrevistados desconheçam diferentes concepções gramaticais, pois ao perguntarmos, por exemplo, as concepções gramaticais que eles conheciam, todos afirmaram conhecer a concepção “descritiva”, “normativa”, “prescritiva”, como demonstrado a seguir:

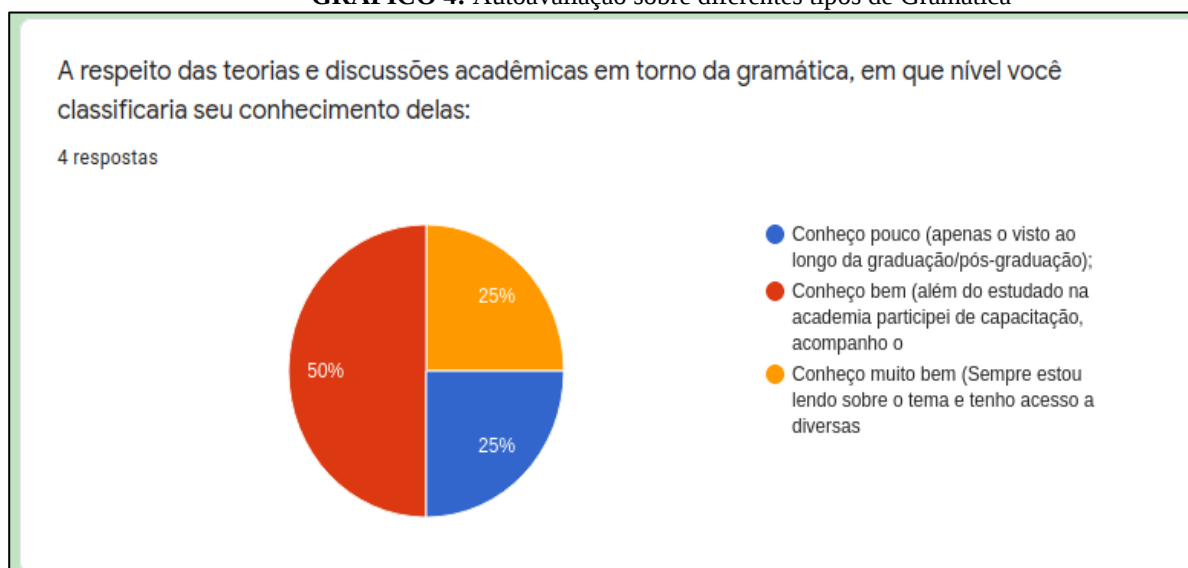
**GRÁFICO 3:** Diferentes tipos de abordagens gramaticais

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Notamos que, na realidade, a maior dificuldade encontrada não se prende à falta de conhecimento por parte dos docentes, mas, possivelmente, a essa falta de habilidade de transpor os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação para sua vivência docente, já que imposições contextuais de livros e de expectativa do alunado podem levá-los a tomada de atitudes diferentes daquelas que eles gostariam de adotar.

No entanto, é válido destacar que o fato de conhecerem essas diferentes concepções não implica conhecê-las profundamente, por essa razão, nós fizemos a seguinte pergunta aos professores: “A respeito das teorias e discussões acadêmicas em torno da gramática, em que nível você classificaria seu conhecimento acerca delas?”. Disponibilizamos três alternativas para esta questão:

- Conheço pouco (apenas o visto ao longo da graduação e/ou pós-graduação);
- Conheço bem (além do estudado na academia, participei de capacitação, acompanho as discussões acerca do tema);
- Conheço muito bem (Sempre estou lendo sobre o tema e tenho acesso a diversas leituras sobre a temática);

**GRÁFICO 4:** Autoavaliação sobre diferentes tipos de Gramática

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Por meio das respostas apresentadas, vemos que apenas um professor chegou a afirmar que conhece muito bem as discussões em torno das práticas gramaticais, que se encontra na cor laranja claro. Os demais professores se dividiram em dois grupos, dois afirmando que conheciam bem (em laranja-escuro) por se manterem atualizados por meio de leituras e participações de capacitação, e outros dois afirmando que conheciam pouco, que se encontram em cor azul.

Considerando estes aspectos, buscamos entender quais seriam as eventuais dificuldades que estes professores tinham para efetivar uma prática de análise linguística mais significativa.

Tentamos sondar também qual seria, segundo eles, o maior objetivo a ser estruturado para as aulas de Língua Portuguesa. Note que desta vez não nos restringimos ao assunto da gramática, mas na disciplina como um todo. Para este questionamento recebemos as seguintes respostas:

**QUADRO 12:** Relação da gramática com outros eixos de ensino

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | A leitura do mundo, <b>a capacitação dos alunos para desenvolverem sua competência linguística</b> independentemente das lições escolares.                                                                                                                                   |
| P2 | Na minha opinião, os maiores objetivos do ensino de língua portuguesa devem ser <b>potencializar as capacidades linguísticas que o aluno já tem</b> no que concerne à produção e interpretação de <u>textos</u> (orais e escritos), a fim de formarmos cidadãos conscientes. |
| P3 | O maior objetivo deve ser <b>desenvolver a competência linguística</b> dos alunos principalmente através da análise das variadas possibilidades de uso dos fenômenos linguísticos, sempre tendo o <u>texto</u> efetivo como instrumento mediador de tais reflexões.          |

|    |                                                                                                                                           |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P4 | Que os alunos <b>saibam utilizar a língua em seus diversos contextos sociais</b> e sejam cidadãos críticos e participativos na sociedade. |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Ao observarmos as respostas dadas sobre qual deveria ser o objetivo primordial do ensino da Língua Portuguesa, encontramos uma similitude entre todas elas, a saber, o uso do termo “competência linguística”. Nas três primeiras vemos a presença deste termo explicitamente, e, na quarta, vemos uma descrição que estabelece uma relação intrínseca com este termo.

A seguir, vejamos como Travaglia (2011) define o conceito de “competência comunicativa”, que julgamos ser um termo equivalente para o que os professores chamam de competência linguística. E para este autor, justamente esse deve ser um objetivo primordial que a educação linguística deve promover na escola.

Segundo este autor, a competência comunicativa pode ser entendida como “a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos de língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2011, p. 27). Dentro dessa visão, os fenômenos linguísticos passam a ser estudados e analisados em sua complexidade, considerando os diversos contextos, recursos utilizados, espaços de circulação etc.

A título de exemplificação, em uma proposta que considera esta visão de desenvolvimento da competência linguística, um profissional que fosse propor a produção de um texto escrito iria colocar à disposição dos estudos diversos conteúdos que se interrelacionam e que contribuem para que um dado texto venha à tona como artigo de divulgação científica, artigo de opinião etc.

Sendo assim, um professor que buscasse trabalhar o fenômeno linguístico de forma integral deveria buscar relacionar elementos gramaticais, textuais, contextuais etc., dentro de um mesmo cenário, assim como é proposto pela prática de Análise Linguística.

Esse tipo de atuação estaria indo de encontro justamente ao que se entende por prática de Análise Linguística, valendo destacar que isso não equivale dizer que o docente não pudesse dedicar, didaticamente, sua atenção a algum aspecto mais específico. O que estaria em jogo seria nunca deixar de relacionar estes eixos constitutivos do fenômeno linguístico. Travaglia reafirma isso ao nos informar que:

Tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o

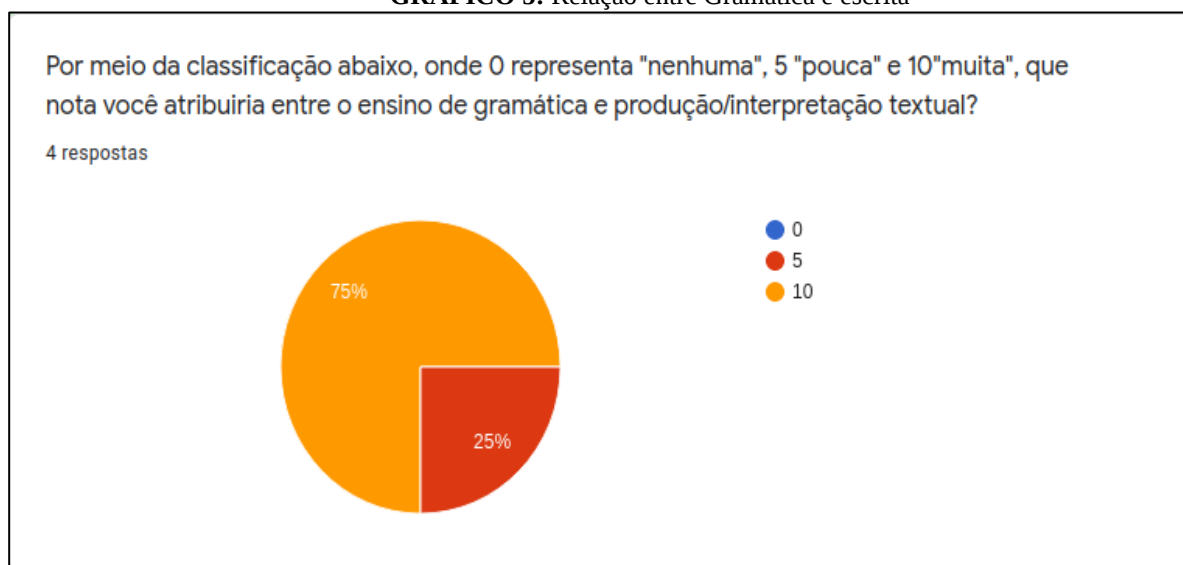
falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeitos(s) que pretendem sejam percebidos (TRAVAGLIA, 2011, p. 41).

Este pensamento nos mostra que a divisão que pode ocorrer entre aulas dedicadas apenas à produção textual, à leitura, ou à gramática não tem tanta razão de ser se levarmos em conta a interrelação destes conteúdos. Como tal, se dividirmos cada um deles em partes distintas, que não se interrelacionam, é inviável que isto leve os alunos a um maior desenvolvimento das competências linguísticas que eles possuem.

Dito isto, vemos que os professores apresentam uma concepção muito positiva no que diz respeito aos objetivos da disciplina de língua portuguesa num geral, porém quando analisamos em paralelo as respostas que os professores deram à pergunta “em que deve consistir o ensino de gramática na aula de língua portuguesa?”, vemos que nenhuma vez surgiu o termo competência linguística ou competência comunicativa, embora tenham surgido os termos que nos levam à ideia de “práticas contextualizadas”.

Com isso, percebemos que, se observado de um ponto de vista mais amplo, o docente consegue considerar as aulas de língua portuguesa muito atrelada ao desenvolvimento da competência linguística, o que envolve diversas habilidades, como nos mostrou Travaglia (2011), no entanto, quando pedimos uma resposta mais específica ao professor, aparentemente ele já não mais estabelece a relação entre os diversos componentes da aula de português e, assim, passa a estabelecer objetivos distintos.

A fim de termos uma visão mais concreta sobre a relação que esses professores estabeleciam entre os diferentes eixos que compõem a disciplina de língua portuguesa, decidimos utilizar o aspecto da produção textual para realizarmos a seguinte questão: “Por meio da classificação abaixo, na qual 0 representa “nenhuma”, 5 “pouca” e 10 “muita”, que nota você atribuiria à relação entre o ensino de gramática e produção/interpretação textual?”. Este questionamento foi baseado na discussão que Travaglia (2011) apresentou e nós a trouxemos anteriormente. Das 4 respostas dadas, três delas afirmaram haver muita ligação entre o ensino de conteúdo gramatical e uma afirmava haver pouca ligação. Vale ressaltar que este termo “gramática” foi indicado como fazendo referência a uma visão mais ampla e não como apenas gramática normativa. Abaixo podemos observar o gráfico das respostas dadas:

**GRÁFICO 5:** Relação entre Gramática e escrita

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Para além de pedirmos que o professor qualificasse a relação entre estes dois componentes da disciplina língua portuguesa, também solicitamos que fosse explicado por qual razão havia atribuído a nota dada por ele. Como justificativa, nós recebemos as seguintes afirmações:

**QUADRO 13:** Influência da gramática em leitura e escrita

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Muito. Porque a gramática contribui não somente para a estruturação do texto, <b>mas também para a adequação do gênero.</b>                                                                                                                                                      |
| P2 | Muito. Não tenho dúvidas da importância que se tem na relação entre ensino de gramática e produção/interpretação textual, <b>uma vez que a gramática é constitutiva e emerge dos textos.</b>                                                                                     |
| P3 | Muito. Porque não é interessante estudar a gramática da língua apenas como um conjunto de regras, mas como um padrão de funcionamento efetivo da língua que <b>só pode ser estudado e/ou realizado através de um objeto comunicativo efetivo</b> , ou seja, através de um texto. |
| P4 | Não justificada.                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Se observarmos a resposta de P1 na qual ele respondeu sobre “o que é gramática”, notaremos que ele demonstra ter uma concepção que oscila e que, portanto, não demonstra com clareza qual seria a função da gramática para atividades de produção e de interpretação textual.

A resposta dele contém duas partes principais. Na primeira, em que afirma considerar muito importante o conteúdo de ensino gramatical “Porque a gramática contribui não somente para a estruturação do texto”, vemos a congruência com a ideia de gramática dada por ele na pergunta discutida anteriormente, na qual ele asseverou que a gramática era “um conjunto de regras”.

Assim, percebemos que a ideia de regras e estrutura se encaixa perfeitamente para ele e, desse modo, seria muito improvável que este docente visse uma “funcionalidade” mais abrangente para o uso da gramática.

Na segunda parte de sua afirmação, o P1 expõe a ideia de que esse conjunto de regras, que ele considera como gramática, também serviria para a adequação do gênero. Marcuschi (2008, p. 73) afirma, no entanto, que “não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados”, pois segundo ele, “o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas”.

Os dados obtidos por meio de P2 e P3, no entanto, vão em sentido diferente deste que acabamos de analisar, pois a relação entre gramática e a produção/interpretação textual é explicitada de forma mais dinâmica.

P2 chega a atribuir o sentido da gramática como emergente do texto ao mesmo tempo em que ela contribui para constituir a textualidade da própria textualidade.

Já P3, indo nesse mesmo sentido, chega a enfatizar que não deveríamos considerar a gramática apenas como um conjunto de regras, pois ela deve ser vista sob o ângulo do seu “funcionamento”. Tal pensamento, assim como o de P2, indica uma visão mais amadurecida sobre a relação entre esses dois eixos da disciplina de língua portuguesa, já que eles demonstram o intrínseco envolvimento entre eles.

Por fim, P4 afirmou que havia pouca relação entre o conteúdo gramatical e as aulas de produção e de interpretação textual, porém ele preferiu não justificar porque considera desta forma.

Por meio das respostas anteriores que foram dadas por ele, somos levados a inferir que este profissional, embora afirme a importância da contextualização dos conteúdos, considera-os de modo distintos. Logo, esta contextualização parece aparecer relacionada com contexto de produção, no caso dos textos; contexto de ocorrência de determinado fenômeno linguístico, no caso de Análise Linguística etc, sem haver uma real correlação entre os diferentes eixos que compõem a disciplina de língua portuguesa.

A seguir apresentaremos uma questão que buscou desvendar qual a compreensão do docente acerca da prática de Análise Linguística. Vemos que, em todas as respostas, os docentes afirmaram a importância de trabalhar “gramática contextualizada”, considerar a “funcionalidade da gramática”.

Imaginando que isso poderia ocorrer, perguntamos se eles já conheciam este conceito, e, posteriormente, perguntamos se utilizavam esta prática em suas aulas. Primeiramente

vejamos as respostas obtidas para a seguinte questão: “Você já ouviu falar do termo “Análise Linguística”? Se sim, como você define uma prática de Análise Linguística em sala de aula?”:

**QUADRO 14:** Análise Linguística e o ensino de Português

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Como <b>um eixo transversal</b> e importantíssimo para a exploração e compreensão dos demais.                                                                                                                                                                                                    |
| P2 | Sim. <b>Uma prática voltada para a reflexão e usos reais da língua</b> em contexto escolar, que <b>não elimina o ensino de "gramática"</b> , apenas parte de uma proposta diferente para o ensino de língua.                                                                                     |
| P3 | Sim. <b>A análise linguística, ao meu ver, deve focar em estudar a língua a partir de seu funcionamento prático em textos efetivos.</b> Isso <b>não implica um desprezo às normas</b> , mas uma possibilidade de enfocá-las a partir de uma <b>abordagem crítico-reflexiva</b> junto aos alunos. |
| P4 | Sim. <b>A análise linguística é a reflexão sobre a produção de sentidos e compreensão dos usos do sistema linguístico.</b> Ela <b>não exclui a gramática normativa</b> , ela trabalha para que o aluno compreenda a língua de forma a atingir seus propósitos comunicativos.                     |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Ao nos reportarmos à Análise Linguística enquanto “as ações praticadas nos processos interacionais” por meio da linguagem, nós podemos vislumbrar uma realidade de ensino de língua portuguesa em que estas atividades linguísticas sejam vistas como um exercício pleno da própria linguagem, tal qual nos afirmou P1 ao considerar a AL como um eixo transversal importantíssimo.

Além disso, conforme afirma Franchi (2006), estas atividades estão presentes “no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno” e se nós as levarmos à escola por meio de interações diversificadas, poderemos conduzir o discente a um maior desenvolvimento de sua competência linguística ao fazê-los ampliar os “recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre a própria linguagem”.

Este pensamento é apresentado, por exemplo, por P3 quando ele reafirma que essa prática de análise linguística deve considerar diversos contextos que considerem a dinamicidade presente na interação humana por meio da linguagem.

Convém ressaltar que até meados da década de 80, estas atividades em torno do ensino de gramática eram levadas à escola de maneira dissociada de seus contextos comunicativos, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013). Só a partir das reflexões propostas por Franchi (1978) é que surge a ideia de atividade epilinguística e metalinguística, como mostramos nas discussões teóricas deste trabalho.

Posteriormente, Geraldi (1984) retoma estas discussões e apresenta o termo Análise Linguística, que tem como característica essencial unir práticas metalinguísticas e epilinguísticas para explorar as atividades linguísticas.

Com essa nova proposta, espera-se que a opacidade que se fazia presente com os objetos linguísticos seja preenchida por uma significação que enriquecerá os eixos estruturantes da língua portuguesa. Feita essa breve retomada, agora analisemos aquilo que foi mostrado pelas respostas dos entrevistados.

Dentro de três das quatro respostas podemos perceber um traço comum em todas elas, a saber, a afirmação de que a prática de Análise Linguística não exclui o ensino de gramática normativa, que por sua vez recebe a alusão pelos termos “gramática”, “normas” e “gramática normativa”.

Dentro dessas respostas dos docentes, poderíamos enquadrar o tipo de atividade metalinguística, pois, de acordo com Franchi (2006), neste tipo de atividade a língua é tomada como um objeto em si, sem ser estabelecida uma relação direta entre o fenômeno materializado pela linguagem e o seu contexto.

É muito positivo constatar que os professores tenham dito que a Análise Linguística não implica o abandono deste tipo de prática de metalinguagem, já que um dos problemas abordados por Perini (2005), no que se refere ao ensino gramatical, era a ideia de abandono que havia sido inculcada no professor de língua portuguesa.

Sendo assim, notar que as pessoas entrevistadas relacionaram a metalinguagem dentro do componente de Análise Linguística é algo que merece destaque por mostrar uma situação um pouco diversificada daquilo que foi apontado em outro momento na literatura sobre o tema.

Com exceção de P1 e de P2, que apenas definiram a Análise Linguística como um eixo transversal, podemos ver que os demais disseram em que também deveria consistir esta nova prática de ensino, tais como “abordagem de ensino crítico-reflexiva” (resposta de P3) e “para que o aluno compreenda a língua de forma a atingir seus propósitos comunicativos” (resposta de P4).

Tendo feito estas considerações acerca daquilo que as respostas apresentam positivamente, agora analisemos algumas partes que se apresentaram de maneira problemática.

No que afirmou P2, nós vemos que ele considera ser “apenas uma proposta diferente para o ensino de língua”, o que não deixa de ser uma assertiva correta, embora apresente algumas limitações, pois, mais do que ser uma proposta para o ensino, a Análise Linguística pressupõe uma nova abordagem em torno dos fenômenos linguísticos que são vivenciados pelos discentes.

Já P3 traz algo bastante curioso. Após dizer que a prática de Análise Linguística não implica o desprezo às normas, mas uma nova possibilidade de enfocá-las a partir de uma

abordagem crítico-reflexiva, o docente deixa escapar uma visão de que esta nova metodologia de ensino de língua seria uma maneira de atribuir um novo rumo ao estudo das normas.

Sendo assim, parece haver uma restrição, pois a Análise Linguística não se limita ao estudo das normas. Embora possa atribuir uma nova significação, ela se liga a outras instâncias das atividades linguísticas, tais como leitura, escrita, etc. Pois como nos afirma Bezerra e Reinaldo (2013):

A prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 37).

Desse modo, percebemos que, na resposta do P3, há uma redução no que concerne à funcionalidade da Análise Linguística, pois ela não se propõe a apenas renovar o ensino de normas, mas vai mais além, ao propor uma maior integração entre os eixos da língua e ao renovar metodologicamente as aulas de língua portuguesa.

Neste sentido, por exemplo, o P4 chega a relacionar esta nova proposta com a ideia de trabalhar a língua, e não apenas normas, e ainda que não tenhamos de forma nítida a concepção do que ele atribui ao termo língua nesta resposta, vemos que o profissional traz para discussão uma visão mais ampla, e não restringe o campo de Análise Linguística a um único termo.

Após termos realizado essas análises do ponto de vista horizontal, isto é, comparando os professores entre si, agora iremos dar início a uma outra parte da análise, a saber, a comparação entre as mesmas respostas de um professor. O nosso intuito agora é tentar observar de que forma as diferentes respostas estão alinhadas entre si e de que modo elas se farão presentes na parte de análise das atividades que foram fornecidas pelos entrevistados.

## **4.2 Comparando as respostas de um mesmo docente**

Após termos feito uma análise comparativa entre as respostas dos diferentes professores para cada questão, apresentamos nesta seção uma comparação entre todas as respostas dadas pelos profissionais individualmente. Com isso, podemos obter uma maior profundidade em nossa pesquisa, ao conseguirmos uma melhor visão sobre até que ponto as respostas que nos foram dadas se materializam dentro da prática docente destes professores.

Iniciamos com P1, apresentando as respostas que ele apresentou nas perguntas voltadas para a conceituação dos termos que trabalhamos ao longo de nosso trabalho:

QUADRO 15: Conceituações de P1

|    |                                  |                                                                                                                                                                    |
|----|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | DEFINIÇÃO DE LÍNGUA              | Mecanismo de <b>comunicação</b> ;                                                                                                                                  |
|    | DEFINIÇÃO DE GRAMÁTICA           | Um <b>conjunto de regras</b> que, de forma limitada, estabelece os conceitos de certo e errado em um idioma;                                                       |
|    | DEFINIÇÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA | Ensinar gramática é <b>agregar sentidos às regras</b> , contextualizando-as de forma a gerar a compreensão das normas em função do texto e do contexto de emprego. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Como podemos ver na primeira e na segunda definição, P1 nos apresenta uma visão de gramática que se restringe ao conceito do certo e do errado e que, portanto, a vê como um conjunto de regras que define o uso adequado da língua. Sendo assim, constatamos uma visão que denuncia uma perspectiva conectada com a ideia de gramática normativa, ou prescritiva, conforme foi delimitado por Travaglia (2002), e apresentada no Quadro 1 deste trabalho.

No entanto, quando lemos a definição que foi dada a respeito do ensino da gramática, notamos que P1 não fica restrito à gramática como ideia de certo ou errado apenas, pois ele afirma a importância de agregar sentido às regras, e de contextualizá-las.

Desse modo, podemos notar que ainda que para este sujeito a ideia de gramática esteja atrelada a um conjunto de regras, ele percebe a importância de não se prender a elas de forma limitante, pois, na resposta da terceira questão, é reforçado o empenho de tentar conectar essas regras com contextos de análise que lhes agregue sentido, conforme podemos ver a seguir:

Agora analisemos a atividade disponibilizada por P1, que se encontra na íntegra nos Anexos<sup>2</sup>, para que tentemos perceber o que de fato predomina no material enviado, se é essa perspectiva de gramática só atrelada ao conjunto de regras, ou se se faz presente a ideia da gramática enquanto um recurso rico para trabalho com textos, como foi afirmado.

De antemão, é válido descrever o exercício que P1<sup>3</sup> nos enviou. Esta atividade consistia no estudo do conteúdo gramatical da concordância verbal e nominal. Vemos que a tarefa proposta contém tanto questões de interpretação textual, quanto de escrita, além de conter duas questões voltadas para classificação de classes gramaticais.

De acordo com o que podemos constatar, do ponto de vista geral, a atividade buscou mesclar questões de metalinguagem, como quando solicita que o aluno identifique o tipo de

<sup>2</sup> Adicionamos as atividades em anexo, pois elas iriam ocupar um espaço considerável dentro do texto e isso iria quebrar a leitura dentro do capítulo de análise.

<sup>3</sup> Anexo 2.

sujeito, assim como ao requisitar que o estudante identifique com que classe de palavra determinado adjetivo está concordando, conforme podemos observar nas questões de número 03 e 04, reproduzidas a seguir:

#### Atividade de P1

##### 3. Leia o texto abaixo.

Um clube convidou seus associados para uma festa, publicando no boletim o seguinte texto:

O Departamento Social programou para o dia 30 de outubro a maior festa do chope que o clube já realizou. Comidas típicas alemãs e chopes distribuídos gratuitamente, a noite toda.

Um rapaz, sócio do clube, foi à festa sem jantar e sem levar dinheiro. Lá chegando, constatou, surpreso, que o chope era grátis, mas a comida era paga.

O rapaz leu e entendeu errado o convite. Qual o sentido do trecho “Comidas típicas alemãs e chopes distribuídos”?

- O termo DISTRIBUÍDOS concorda com todo o trecho que vem antes desse termo.
- O termo DISTRIBUÍDOS concorda com 'comidas típicas' e com 'chopes', pois ambos estão no plural.
- O termo DISTRIBUÍDOS concorda com 'comidas típicas' e com 'chopes', pois assim é a regra gramatical.
- O termo DISTRIBUÍDOS concorda apenas com 'chopes', pois está também no masculino e no plural.

##### 4. Leia o poema:

Papai e mamãe moram separados.  
como só tenho um coração,  
cada um mora de um lado.

(Ulisses Tavares)

No trecho “Papai e mamãe moram separados”, o termo destacado concorda com:

- Sujeito composto: papai
- Sujeito simples: mamãe
- Sujeito composto: papai e mamãe
- Sujeito simples: papai e mamãe

Fonte: dados da pesquisa, 2021

Percebemos que atividade foi predominantemente trabalhada na perspectiva da epilinguagem, mesmo que na primeira e na segunda questão tenha ocorrido uma subutilização dos aspectos gramaticais, como podemos ver a seguir:

## Atividade de P1

1. Leia a tirinha a seguir.



No último quadrinho, a palavra "literárias" está qualificando o tipo de: \_\_\_\_\_.

2. Escolha a alternativa que melhor completa a frase "NO MUNDO EM QUE VIVEMOS AINDA HÁ TERRA E CLIMA \_\_\_\_\_".

A. Desconhecidas

B. Desconhecidos

C. Desconhecida

Fonte: dados da pesquisa, 2021

Ou seja, a despeito das questões 1 e 2, constatamos que P1 buscou discutir aspectos gramaticais que levaram os alunos a ter uma maior reflexão e a relacionarem a temática gramatical estudada atrelando-a à produção de texto e aos efeitos de sentido.

Isso nos leva a considerar que P1 desenvolveu um trabalho atrelado com uma proposta que trilhou um caminho para atingir a AL, embora não o tenha feito, pois ele mescla a metalinguagem para conduzir os alunos a uma compreensão da concordância verbal e nominal sem fazer com que essa análise atinja outros eixos de ensino como leitura e oralidade, por exemplo.

Diante desse fato, é possível constatar que a resposta de P1 à terceira pergunta fica um pouco no plano do discurso, já que as regras de concordância foram estudadas, mas não lhes foram dadas maiores funções para se chegar a outros eixos de ensino.

Para além das respostas dadas, cabe rever o perfil deste professor, haja vista que por ser um profissional recém-formado e por não apresentar uma especialização, pode ser que isto influa nesse pontual desencontro entre o que ele conceitua e o que ele propõe como objetivo para o ensino do conteúdo gramatical.

Essa nossa inferência é corroborada pelo fato de ser justamente o P1 aquele que afirmou conhecer pouco sobre os diferentes tipos de gramática, conforme foi apresentado no Gráfico 3, que tem por título "Autoavaliação sobre diferentes tipos de gramática".

A seguir iremos reproduzir as respostas dadas por P1 sobre o ensino de gramática e a relação deste com os diversos eixos que perpassam a aula de língua portuguesa para em seguida procedermos com análise comparativa entre as respostas e a atividade fornecida.

**QUADRO 16:** Gramática e relação com outros eixos de ensino de P1

|    |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA         | Contextualização de normas, foco no texto e no contexto. Objetivar a compreensão das razões de emprego, e não apenas dos termos isolados dispensando os sentidos que gera no texto. Fazer compreender que <b>a gramática não representa o modo correto da língua, mas parte desta.</b>          |
|    | GRAMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO                    | A gramática é parte de uma língua e contribui para estabelecer modos de compreensão do seu funcionamento. No entanto, limitada como é, não dá conta de todas as complexidades da linguagem. <b>Desconsidero ensino de termos e normas gramaticais de forma isolada;</b> não priorizo conceitos. |
|    | ENSINO DE GRAMÁTICA E DIFICULDADES              | <b>A contextualização plena dos conteúdos gramaticais,</b> já que nos materiais disponíveis, geralmente o foco gramatical é predominante.                                                                                                                                                       |
|    | RELAÇÃO DA GRAMÁTICA COM OUTROS EIXOS DE ENSINO | A leitura do mundo, <b>a capacitação dos alunos para desenvolverem sua competência linguística</b> independentemente das lições escolares.                                                                                                                                                      |
|    | A ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS   | Como <b>um eixo transversal</b> e importantíssimo para a exploração e compreensão dos demais.                                                                                                                                                                                                   |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Após termos visto a atividade disponibilizada por P1 e depois de termos analisado as conceituações sobre gramática, notamos que surgiu um desencontro sobre a visão de gramática e aquilo que é estabelecido como objetivo de ensino da gramática.

Como visto acima, isso nos deixou em dúvida sobre qual seria o real posicionamento de P1 em relação ao conteúdo gramatical, se tinha uma postura mais abrangente, ou apenas a via do ponto de vista normativo e classificatório.

No entanto, ao traçarmos a comparação com a atividade, e agora com as respostas disponibilizadas no Quadro 15, vemos que há um posicionamento que tende para a prática da Análise Linguística (mesmo que ela não seja atingida), pois é possível extrair das respostas de P1, conceitos como contextualização, a não-priorização de normas e a preocupação do desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Isso nos mostra alguns aspectos interessantes. Primeiramente, convém retomar um ponto que foi abordado na seção anterior, que discutiu sobre o que os docentes entendiam acerca do termo “contextualização”.

Para P1, este termo retoma exatamente o que acreditamos ser uma prática de ensino contextualizada, haja vista que ele relaciona os diferentes eixos da aula de língua portuguesa, como leitura, escrita e oralidade em torno da prática de Análise Linguística.

Sendo assim, a nossa discussão ganha uma melhor compreensão sobre como P1 se posiciona em relação à gramática, e notamos que, apesar de ser recém-formado e de não ter muitos anos de experiência em sala de aula, este entrevistado tem uma boa compreensão geral sobre qual deve ser a posição do professor em relação ao ensino da gramática.

Podemos afirmar, portanto, que este professor tem objetivos e busca coordenar bem sua prática de ensino, pois a atividade fornecida foi produzida por ele mesmo com base no assunto trazido pelo livro didático.

A seguir, daremos prosseguimento com a análise de respostas de P2, e em paralelo a isso, iremos comparando suas respostas com a atividade fornecida.

**QUADRO 17:** Conceituações de P2

|    |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P2 | DEFINIÇÃO DE LÍNGUA              | Sistema que permite a <b>comunicação</b> ;                                                                                                                                                                                                                                                        |
|    | DEFINIÇÃO DE GRAMÁTICA           | Um sistema ou um <b>conjunto de regras</b> que regem o funcionamento da língua;                                                                                                                                                                                                                   |
|    | DEFINIÇÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA | Ensinar gramática diz respeito a <b>provocar a reflexão sobre os aspectos linguísticos</b> a fim de formar produtores de textos (orais e escritos) proficientes. Penso dessa forma, uma vez que não se aprende a gramática para, depois, utilizá-la; aprende-se utilizando e se apropriando dela. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Assim como vimos em relação à P1, P2 também resgata o termo “regras” para relacionar à gramática, fato que pode fazer com que pensemos que esta resposta atrele a visão de P2 com a gramática descritiva.

Como discutido anteriormente, P2 também busca enfatizar que a língua é um sistema que permite a comunicação. Conforme debatemos anteriormente, há uma pequena divergência em relação à opinião desse professor e aquilo que Marcuschi (2008) define como uma forma de interação de sujeitos socialmente determinados.

Este fato, no entanto, não significa que o docente apresente uma prática descontextualizada e que não considere a prática de Análise Linguística dentro das aulas de língua portuguesa, até porque ao definir em que deve consistir o ensino de gramática, P2 diz que ele deve levar à reflexão sobre os aspectos linguísticos.

Resta-nos saber, portanto, o que este docente entende por reflexão de aspectos linguísticos. Tal questionamento é respondido ao analisarmos as perguntas que seguirão logo após a análise do exercício que nos foi disponibilizado.

De antemão, cumpre ressaltar que P2 nos enviou uma atividade de um livro didático que ele considera um bom material para trabalhar questões gramaticais. Assim, embora o material não tenha sido de autoria própria, ele foi aceito, pois o professor afirma que a maneira como o livro aborda o assunto gramatical está de acordo com a visão que ele tem sobre o assunto, por essa razão aceitamos essa atividade.

A título de esclarecer o assunto, cumpre destacar que o exercício trabalha sobre pronomes e tem seis questões que contêm interpretação textual e de escrita. Além disso, há também questões voltadas para coesão e interpretação de texto literário a partir do assunto abordado.

De fato, a atividade<sup>4</sup> disponibilizada por P2 tem uma excelente estrutura e cumpre bem aquilo que consideraríamos uma prática de Análise Linguística. Assim como ele afirmou ao dizer que as atividades de gramática devem levar a uma reflexão sobre os aspectos linguísticos, essa atividade tem essa característica.

Assim é, por exemplo, na segunda questão, quando a atividade solicita que os alunos realizem uma reflexão acerca do uso do pronome “a gente” a partir de um trecho que faz uso dele, conforme o apresentado abaixo:

#### Atividade de P2

**2. (UFPE/UFRPE)** Leia este trecho de crônica:

[...] Não é somente pela gíria que a gente é apanhado. (Aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é ‘a gente’.) A própria linguagem corrente vai-se renovando [...]

Fernando Sabino, *Folha de S. Paulo*, 13 abr. 1984.

O autor do texto constata que “já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é **a gente**”. Sobre os usos dos pronomes pessoais, no português brasileiro, analise as afirmações a seguir.

- 1) A forma “a gente”, que tem prevalecido em relação a “nós”, é uma das marcas do uso informal da língua.
- 2) Uma construção como “nós estudamos” apresenta duas marcas de “pessoa”, uma das quais se encontra inserida na forma verbal.
- 3) Podemos afirmar que a forma “vós” para designar a segunda pessoa do plural, foi, na língua corrente, substituída pela forma “vocês”.
- 4) Nos usos do Brasil, convivem duas formas de segunda pessoa do singular: “tu” e “você”.

Estão corretas:

- a) 1 e 4 apenas.
- b) 1 e 3 apenas.
- c) 2 e 3 apenas.
- d) 2, 3 e 4 apenas.
- e) 1, 2, 3 e 4.

Fonte: dados da pesquisa, 2021

<sup>4</sup> Disponível como atividade de P2 no Anexo.

Vemos, desse modo, que o conteúdo gramatical provoca a reflexão do aluno sobre variação linguística, além de trazer a interpretação textual.

O envio dessa atividade pelo professor trouxe uma excelente contribuição para nosso trabalho, pois vemos que um outro elemento, o livro didático, pode surgir como fator determinante na maneira como o professor lida com a gramática.

No caso em questão, percebemos que o professor por si mesmo já tem uma postura amadurecida e bem fundamentada sobre qual deve ser o papel da gramática na sala de aula, no entanto, convém refletirmos que se ele não tivesse, o material didático poderia auxiliá-lo a ter um uso da gramática de maneira mais significativa durante as aulas.

Não vamos entrar em detalhes sobre qual o espaço do livro didático dentro da sala de aula, pois não faz parte da alçada de nosso trabalho, mas é importante deixar esse registro para pensarmos que, para além dos documentos oficiais e da formação do profissional, ainda temos esses materiais que podem ter um peso significativo na forma como a gramática se apresenta nas aulas de língua portuguesa.

Para dar prosseguimento com a análise das respostas de P2, agora vejamos as respostas que ele nos fornece quando abordado sobre a temática da gramática e a relação com outros eixos de ensino, como vemos a seguir:

**QUADRO 18:** Gramática e relação com outros eixos de ensino de P2

|    |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P2 | GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA         | O ensino de gramática na aula de língua portuguesa <b>deve consistir no ensino da análise linguística</b> a partir de práticas significativas, concretas e contextualizadas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|    | GRAMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO                    | Considero minha prática <b>contextualizada</b> , porque <b>tento tratar as nomenclaturas como parte dos objetos de ensino de língua, mas não me limito a essa discussão. Trabalho gêneros textuais, as condições de produção de textos, a semântica, a pragmática, os aspectos discursivos, textuais e formais.</b> Enfim, diversos elementos que constituem a linguagem e são relevantes de acordo com os objetivos de ensino que estabeleci para determinada turma e para a aula em questão. |
|    | ENSINO DE GRAMÁTICA E DIFICULDADES              | As minhas dificuldades são <b>não conseguir seguir uma prática contextualizada com determinados conteúdos curriculares convencionais</b> (por exemplo: trabalhar as orações subordinadas substantivas no nono ano), assim como superar o paradigma tradicional escolar e a expectativa dos alunos de que aula de português só é válida se for aula de "gramática".                                                                                                                             |
|    | RELAÇÃO DA GRAMÁTICA COM OUTROS EIXOS DE ENSINO | Na minha opinião, os maiores objetivos do ensino de língua portuguesa devem ser <b>potencializar as capacidades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|  |                                               |                                                                                                                                                                                                       |
|--|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                               | linguísticas que o aluno já tem no que concerne à produção e interpretação de <u>textos</u> (orais e escritos), a fim de formarmos cidadãos conscientes.                                              |
|  | A ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS | Sim. Uma prática voltada para a reflexão e usos reais da língua em contexto escolar, que <b>não elimina o ensino de "gramática"</b> , apenas parte de uma proposta diferente para o ensino de língua. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Pelas respostas que nos foram dadas, P2 foi um dos que chegaram a mencionar o termo Análise Linguística ao se referir ao ensino de gramática da língua portuguesa. E quando trata dos termos gramática e contextualização, notamos que há uma ampliação do modo como esse professor considera o ensino gramatical. Ele apresenta a importância dos gêneros textuais, da produção de texto, além de mencionar aspectos semânticos e pragmáticos.

Apesar de ter um tempo considerável em sala de aula, notamos que P2 tem uma excelente referência e uma boa postura no que concerne à contextualização da gramática com outros eixos de ensino, o que demonstra que ele está atualizado e em consonância com o que é discutido sobre esse campo de estudo. Ao tratar da relação desses eixos, ele chega a mencionar até mesmo a oralidade. Isso nos mostra que a hipótese que foi levantada nesse trabalho não se confirma, pois acreditávamos que quanto mais tempo em sala de aula, mais o professor estaria realizando práticas centradas na metalinguagem.

A realidade de P2, que tem como formação a graduação, e cursos de capacitação, levam-nos a considerar a importância de existirem documentos como o PCN e a BNCC, haja vista que estes materiais servem como orientadores para a prática profissional deles.

A existência desses documentos se torna particularmente importante, principalmente quando os livros didáticos que os professores utilizam se baseiam no conteúdo proposto nas orientações curriculares e na Base Nacional Comum Curricular, haja vista que eles podem servir como ponte entre a realidade escolar e aquilo que tem sido discutido na academia, conforme debatemos em seções anteriores.

Cada quadro respondido por esse professor demonstra que ele traça bons caminhos para o ensino da gramática em suas aulas, pois indica que ele justamente faz uso da Análise Linguística em suas práticas.

Convém enfatizar, porém, que P2 também ressalta certa dificuldade quando é solicitado que ele trabalhe conteúdos gramaticais convencionais. Além disso, P2 afirma que existe uma certa expectativa dos alunos quando se trata de aula de gramática. Porém isso não significa que

ele não busque alinhar suas práticas de ensino com a AL, já que ele afirma haver dificuldade em contextualizar os conteúdos gramaticais.

Através dessas dificuldades que foram mencionadas, cogitamos que os professores, por vezes, precisam adequar suas aulas por um viés mais metalinguístico, o que não implica dizer que ele desconsidere a prática de Análise Linguística, pois como nos afirma Neves (2002), o estudo do conteúdo gramatical não implica o desprezo da metalinguística, mas a readequação desta para que por meio dela se possa ir mais a fundo no estudo dos fenômenos gramaticais.

Essa prática significativa com a metalinguagem é reforçada por cada resposta de P2, pois não conviria afirmar que ele tem dificuldade no ensino de gramática por meio da Análise Linguística, já que todas as suas respostas estão alinhadas a ela.

O próprio Travaglia (2011) chega a afirmar que seria interessante que houvesse uma sistematização para o ensino da gramática por meio de um levantamento dos tipos de recursos que seriam interessantes de serem estudados e ordenados. Para ele, os sistemas de ensino, desde a pré-escola até o Ensino Médio possuem uma entrada tradicional que estipula determinados assuntos para determinadas séries, o que, por vezes, chega a engessar o conteúdo gramatical.

Desse modo, ele propõe a entrada do conteúdo gramatical através da instrução de sentido, que para ele, ao invés de termos que trabalhar conteúdos específicos, tais como orações subordinadas, preposições etc., o professor trabalharia através do sentido que determinadas categorias têm.

Por exemplo, ao ter que trabalhar preposições, conjunções de forma separada, o docente poderia trabalhar categorias de sentido que expressam relação de palavras, frases e orações, assim podendo estender sua ação para pronomes relativos, entre outras classes de palavras que funcionam de maneira semelhante.

Por meio dessa atitude, esta abordagem do conteúdo gramatical tradicional, a que o professor se referiu, teria maior possibilidade de ser trabalhada de maneira significativa e com relação às instâncias mais amplas da língua.

Quando questionado sobre seu domínio de conhecimento a respeito dos diferentes tipos de gramática, P2 também chega a dizer que conhece muito bem as diversas visões acerca da gramática e, de fato, demonstra isso ao longo de nossos questionamentos.

Isso indica que, apesar de ter um bom conhecimento, ainda deve haver um empenho por parte dos sistemas de ensino para que haja uma abertura para novas abordagens do conteúdo gramatical, como nos afirma Travaglia (2011).

Também pela atividade enviada, notamos que, ao trabalhar o conteúdo de pronome, vários aspectos linguísticos foram considerados, o que reafirma que este docente tem uma

prática significativa no ensino de gramática, apenas encontrando eventuais dificuldades quando deve trabalhar aspectos muito ligados à tradição gramatical que ainda se faz muito presentes nos currículos escolares.

Tendo feito essas considerações, agora passamos para P3, professor que atua no Ensino Médio e que tem o nível de mestrado em sua formação:

**QUADRO 19:** Conceituações de P3

|    |                                  |                                                                          |
|----|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| P3 | DEFINIÇÃO DE LÍNGUA              | Conjunto de códigos verbais que permite a <b>comunicação</b> /interação; |
|    | DEFINIÇÃO DE GRAMÁTICA           | Um <b>sistema de regras</b> de uma língua;                               |
|    | DEFINIÇÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA | É estudar e/ou compreender o <b>funcionamento linguístico</b> .          |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Primeiramente, convém ressaltar que P3 foi um dos professores que chegou a mencionar o termo interação ao definir o que seria língua. Isso indica uma boa visão acerca do tema, pois conforme vimos anteriormente, considerar a língua enquanto mecanismo de interação, pode nos levar a considerá-la para além de um conjunto fechado de regras destituídas de sentido.

No entanto, é importante destacar que P3 considera a gramática como um sistema de regras, fato este que nos permite perceber que quase todos os professores trazem essa perspectiva sobre o tema, o que não é por si mesmo ruim, já que até agora vimos que os nossos entrevistados apresentaram atividades significativas do ponto de vista gramatical.

Ademais, ao definir o ensino de gramática, P3 traz a afirmação de “funcionamento linguístico”, o que nos prova que há uma leitura de gramática enquanto algo que está em movimento e sujeito aos contextos em que ocorre. Deste modo, acreditamos que a atividade deste professor há de apresentar uma prática significativa e contextualizada.

Antes de irmos adiante, disponibilizamos o quadro a seguir com as respostas de P3 para que possamos traçar um paralelo geral das opiniões e assim analisar conjuntamente a atividade que foi enviada e que se encontra disponível em anexo:

**QUADRO 20:** Gramática e relação com outros eixos de ensino de P3

|    |                                         |                                                                                                                                                          |
|----|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P3 | GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | Deve ser <b>um trabalho de reflexão a respeito dos fenômenos linguísticos</b> e das possibilidades de uso destes na prática/interação sociocomunicativa. |
|    | GRAMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO            | <b>Pelo fato de não me preocupar em estudar apenas as regras pelas regras</b> , mas em levá-las à sala de aula como um objeto                            |

|  |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                                 | de reflexão a respeito das normas e dos usos efetivos dos instrumentos linguísticos através de textos efetivos.                                                                                                                                                                                  |
|  | ENSINO DE GRAMÁTICA E DIFICULDADES              | São duas as dificuldades principais: <b>a ideia de que uma boa aula de Língua Portuguesa tem que versar essencialmente sobre regras gramaticais</b> e o próprio preconceito incutido nos alunos de que "estudar português" é algo muito difícil.                                                 |
|  | RELAÇÃO DA GRAMÁTICA COM OUTROS EIXOS DE ENSINO | O maior objetivo deve ser <b>desenvolver a competência linguística</b> dos alunos principalmente através da análise das variadas possibilidades de uso dos fenômenos linguísticos, sempre tendo o <u>texto</u> efetivo como instrumento mediador de tais reflexões.                              |
|  | A ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS   | Sim. <b>A análise linguística, ao meu ver, deve focar em estudar a língua a partir de seu funcionamento prático em textos efetivos.</b> Isso <b>não implica um desprezo às normas</b> , mas uma possibilidade de enfocá-las a partir de uma <b>abordagem crítico-reflexiva</b> junto aos alunos. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Ao analisarmos cada resposta de P3, conseguimos perceber uma coerência na fala deste professor, já que ele a todo tempo leva a reflexão sobre o ensino da gramática para uma abordagem que considere este tema de um ponto de vista mais significativo. Isto é percebido, por exemplo, quando há a afirmação de que ensinar gramática deve ser um trabalho de reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

Também é constante na fala de P3 a importância de considerar as regras gramaticais não como o objetivo final dos estudos da gramática, mas como uma ferramenta para se atingir outros eixos na aula de língua portuguesa, como a produção textual.

Isso é muito importante de ser considerado, pois ao definir gramática, nas respostas às conceituações, P3 identifica a gramática como um sistema de regras, mas ao trazer sua perspectiva sobre o ensino desta, ele reforça a importância de tê-las como um meio de estudar a língua, e não o fim em si mesmo.

De posse da atividade fornecida por P3, mostrada na íntegra nos Anexos, vemos que há um trabalho voltado para o emprego da vírgula, o que envolve questões sintáticas. Quando solicitado para que nos enviasse uma atividade por meio da qual ele houvesse trabalhado a gramática, P3 nos disponibilizou um exercício feito por meio do *Google Docs* e que tinha como conteúdo essencial trabalhar a consciência do emprego da vírgula na escrita.

As questões deste exercício possuem trechos de textos que estão sem a pontuação e é solicitado que os alunos os reescrevam fazendo a adequação da pontuação devida ao longo do material que lhe foi disponibilizado, como podemos ver no trecho abaixo:

### Atividade de P3

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <p>1. Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” o realista Machado de Assis expõe por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo especialmente no ramo laboral. *</p> | 1 ponto |
| <p>Sua resposta</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |         |

Fonte: dados da pesquisa, 2021

Ainda que seja uma atividade que trate da pontuação, e que não nos dê margem para ver como esse professor abordou esse conteúdo, conseguimos ter margem para traçar um paralelo entre o que P3 trouxe nas respostas, já que podemos ver que há um trabalho voltado para a perspectiva da escrita, e isso leva os discentes a encontrar uma forma de trabalhar a consciência da pontuação em textos, ao invés de terem que trabalhar com esse assunto em frases.

Retomamos aqui uma análise feita por Bezerra e Reinaldo (2013) sobre uma proposta de Geraldi (2003) acerca do trabalho de Análise Linguística por meio do uso de textos. Estas autoras afirmam que: “Verificamos que, nesse processo, o ensino de gramática é defendido pelo autor como um instrumento para possibilitar ao aluno o entendimento do que ele lê e o domínio da variedade linguística de prestígio”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 40).

Sendo assim, notamos que esta prática feita por P3 representa bem o que Geraldi (1984 *apud* Bezerra e Reinaldo, 2013) discute acerca da dimensão do uso de textos na aula de língua portuguesa.

Ademais, convém ressaltar que numa atividade como esta, o docente pode encontrar pontuações que foram feitas equivocadamente e que, portanto, suscitarão oportunidades de reflexão e de readequação do que o estudante fez, o que o levará a fazer uma análise linguística sobre suas falhas e sobre como ele pode adequar o texto feito por ele.

Como podemos perceber, aquilo que P3 traz em suas afirmações, tais como trabalho com o texto, realização da Análise Linguística, o não estudo de regras por regras, dentre outras concepções não poderiam ser identificadas em totalidade dentro desse exercício em específico, mas já nos chama a atenção o fato de ele ter atribuído a esse exercício o título de estudar questões “gramaticais”.

A respeito do perfil de P3, podemos ver que, mesmo possuindo a titularidade de mestre, ele tem, relativamente, pouco tempo de sala de aula, mas tem uma vivência didática bastante significativa pelo que nos foi demonstrado.

Até aqui, portanto, notamos o quanto os professores que foram entrevistados têm uma prática produtiva no ensino da gramática, o que nos ajuda a perceber que há um bom espraiamento das teorias linguísticas nestes docentes, independente do tempo que possuam em sala de aula e de suas especialidades.

Há, evidentemente, algumas distinções nos posicionamentos, com algumas diferenças, mas que no geral apresentam uma unicidade em relação à gramática. Isso é demonstrado, por exemplo, quando os professores se autoavaliaram.

Dentre eles, apenas um chegou a considerar que possuía um excelente conhecimento sobre as diferentes teorias linguísticas, e os outros afirmaram ou conhecer pouco, ou conhecer relativamente bem, o que nos apresenta apenas uma diferença de perspectiva sobre a confiança que o professor tem em sua prática profissional, mas que não revelou, por si só um grande fosso na prática dos nossos entrevistados.

Tendo considerado isso, agora passemos à análise de nosso último entrevistado:

**QUADRO 21:** Conceituações de P4

|    |                                  |                                                                                                                   |
|----|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P3 | DEFINIÇÃO DE LÍNGUA              | Língua é <b>interação</b> ;                                                                                       |
|    | DEFINIÇÃO DE GRAMÁTICA           | <b>A forma operacional</b> através da qual a língua é posta em funcionamento;                                     |
|    | DEFINIÇÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA | <b>Não é só mostrar regras</b> , mas fazer <b>refletir sobre o funcionamento da língua</b> em diversos contextos. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Diante das respostas de P4, nós conseguimos identificar que há uma consideração da língua e da gramática sob uma perspectiva dinâmica, pois vemos que ele afirma que língua é interação e que a gramática é uma forma operacional. Nesse mesmo caminho vai, como podemos perceber, o que foi definido enquanto ensino de gramática, pois aparece explicitamente uma referência sobre o “funcionamento da língua”.

Esta postura que foi apresentada é muito relevante, pois, conforme nos afirma Antunes (2007, p. 57), aceitar as concepções da linguagem como atividade funcional e interativa acarreta visíveis diferenças na vida da escola, consequentemente, no desempenho dos professores e dos alunos.

Desse modo, acreditamos que P4 tem práticas de ensino muito significativas no ensino de língua portuguesa, já que suas respostas estão alinhadas com o que se preceitua para o ensino de língua portuguesa.

Em relação ao perfil profissional de P4, poderíamos imaginar que, por ele ter um tempo 12 anos em sala de aula, poderia apresentar opiniões e visões um pouco destoantes daquilo que estamos discutindo em nosso trabalho, já que supúnhamos que quanto mais distante no tempo fosse a formação do professor, maior seria a possibilidade de ele ter ações mais voltadas para aulas de gramática do ponto de vista tradicional.

No entanto, tal fator não é o que percebemos, porque P4 demonstra uma visão que está totalmente de acordo com o que preceituam os teóricos que discutem o ensino de gramática. Desta forma, agora retomemos as respostas dadas por P4 sobre a relação entre a gramática e outros eixos de ensino. Após termos feito isso analisemos a atividade disponibilizada por esse professor para que possamos perceber se esse discurso apresentado se efetivará dentro desta atividade.

**QUADRO 22:** Gramática e relação com outros eixos de ensino de P4

|    |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P4 | GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA         | No <b>ensino voltado à atividades epilinguísticas</b> , aplicada aos textos e contextos de uso.                                                                                                                                                                              |
|    | GRAMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO                    | Porque procuro sempre <b>mostrar que tudo na língua tem uma função</b> , que não podemos apenas pensar em classes gramaticais isoladas sem pensar no <b>contexto de uso</b> .                                                                                                |
|    | ENSINO DE GRAMÁTICA E DIFICULDADES              | <b>Muitos alunos ainda estão presos no método de memorização de regras.</b>                                                                                                                                                                                                  |
|    | RELAÇÃO DA GRAMÁTICA COM OUTROS EIXOS DE ENSINO | Que os alunos <b>saibam utilizar a língua em seus diversos contextos sociais</b> e sejam cidadãos críticos e participativos na sociedade.                                                                                                                                    |
|    | A ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS   | Sim. <b>A análise linguística é a reflexão sobre a produção de sentidos e compreensão dos usos do sistema linguístico.</b> Ela <b>não exclui a gramática normativa</b> , ela trabalha para que o aluno compreenda a língua de forma a atingir seus propósitos comunicativos. |

Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Quando questionado sobre o papel que a gramática desempenha dentro do ensino de língua portuguesa, podemos ver que a resposta de P4 traz o termo epilinguístico. Comparando esta primeira resposta com aquela que ele deu ao afirmar que língua é interação, conseguimos notar que o que ele entende por língua influencia diretamente sua análise sobre o papel da gramática em suas aulas.

Essa interação que ele enfatiza é justamente um dos pressupostos para o trabalho com a gramática do ponto de vista da epilinguagem, pois esta leva o docente a considerar todo este contexto de uso e de interatividade que ocorre por meio dos fenômenos linguísticos trabalhados dentro dos estudos gramaticais.

Ademais, também percebemos que P4 considera o conteúdo gramatical como totalmente atrelado aos outros eixos de ensino da língua portuguesa, pois conforme ele afirma, trabalhar essa potencialidade gramatical pode, inclusive, levar os discentes a terem uma postura crítica melhor. Essa inter-relação dos conteúdos se torna particularmente importante, justamente quando consideramos, por exemplo, a gramática como um dos pilares que pode nos levar a ter uma melhor compreensão da estrutura de um texto.

A postura deste profissional se mostra ainda mais importante, quando consideramos o que nos afirmam Bunzen e Mendonça (2006) ao discutirem sobre o conteúdo gramatical dentro do Ensino Médio, etapa na qual P4 ensina.

Estes autores dizem que, nesta etapa de ensino, o conteúdo gramatical costuma se apresentar com uma organização cumulativa, ou seja, existe uma lógica subjacente de que o ensino gramatical deve seguir uma sucessão de conteúdos que partem de uma abordagem mais simples para outra mais complexa sem atingir a unidade maior, que é o texto.

Desse modo, ao considerar a interação entre os diferentes eixos de ensino para língua portuguesa, este profissional tende a levar os seus alunos a romperem com essa barreira do conteúdo cumulativo que se encontra no Ensino Médio. Esta conduta interativa se torna ainda mais pertinente, pois:

A perspectiva de organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o fato de que a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados. (...) O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical. O isolamento de unidades mínimas é um procedimento que só tem razão se retornar ao nível macro. (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Como podemos observar, é ainda mais importante essa visão do professor por ele estar no Ensino Médio, pois a apresentação desse conteúdo se dá justamente por meio de uma estruturação que tende a apresentar os conteúdos de uma forma menos produtiva, que por vezes não fazem os alunos chegar ao domínio do texto.

Ao analisarmos a atividade disponibilizada por P4, podemos constatar que ele, de fato, segue esses preceitos que foram apresentados ao longo da entrevista. Constatamos, por exemplo, que nas duas primeiras questões sua atividade consiste na interpretação textual a partir

de um elemento micro: o uso do processo de derivação com os sufixos diminutivos e aumentativos, conforme podemos ver no trecho da primeira questão:

#### Atividade de P4

1- Acerca da crônica lida, podemos destacar que

A - Essa crônica se baseia em um contraste entre elogios positivos e negativos. Os adjetivos valorizados pela autora são justamente aqueles que seguem um processo de flexão em grau, a exemplo de "boazinha", "mulherzinha", entre outros.

B - Essa crônica se baseia em um contraste entre elogios positivos e negativos. Os adjetivos que ela visa criticar são justamente aqueles derivados em grau, pois trazem no texto um sentido incapacitante e passivista para as mulheres, o que é fortemente criticado pela autora.

C - Essa crônica faz uma crítica aos adjetivos derivados em grau, no entanto, eles não possuem sempre esse sentido negativo destacado pela autora; tanto o é, que podemos utilizá-los para expressar carinho e estima por alguém. Isso mostra uma incoerência por parte do texto, haja vista que o significado das palavras é algo que não muda a depender do contexto.

D - Os adjetivos elogiados pela autora são justamente aqueles que estão flexionados em grau, pois ela quis demonstrar a intensificação deles e evidenciar o quanto as mulheres são valorizadas por meio desse uso das palavras.

E - Nenhuma das alternativas anteriores está correta.

Fonte: dados da pesquisa, 2021

Embora seja um tema que à primeira vista poderia não parecer dar muita margem para interpretação, vemos que P4 utiliza-se dele para levar o aluno a refletir sobre a interpretação de um texto literário. Isso mostra o quanto os eixos estão intercalados, e o quanto P4 indica relacionar diferentes assuntos através do viés da análise linguística.

Nas duas questões que seguem às duas primeiras, notamos que mais um assunto de conteúdo gramatical foi utilizado para despertar a reflexão da pontuação de orações subordinadas adjetivas e os seus efeitos de sentido, e para trabalhar um efeito de sentido entre o uso de adjetivos na forma analítica e sintética.

Diante disso, percebemos que P4 está totalmente de acordo com a sua visão de análise linguística demonstrada no quadro sobre "análise linguística e o ensino de português", pois de fato ele tenta, conforme vimos na atividade que nos foi apresentada, refletir sobre essas produções de sentido e o uso do sistema linguístico através do uso de elementos gramaticais.

Sendo assim, ainda que P4 afirme haver uma expectativa dos alunos quanto às aulas de gramática, percebemos que ele não deixa de trabalhar o conteúdo gramatical, mas busca dar-lhe um direcionamento que o torne mais significativo e pertinente.

Após termos discutido estas atividades, agora daremos prosseguimento a um tópico que visa trazer um panorama geral do que foi abordado até então para que demos prosseguimento ao encerramento do capítulo de análise.

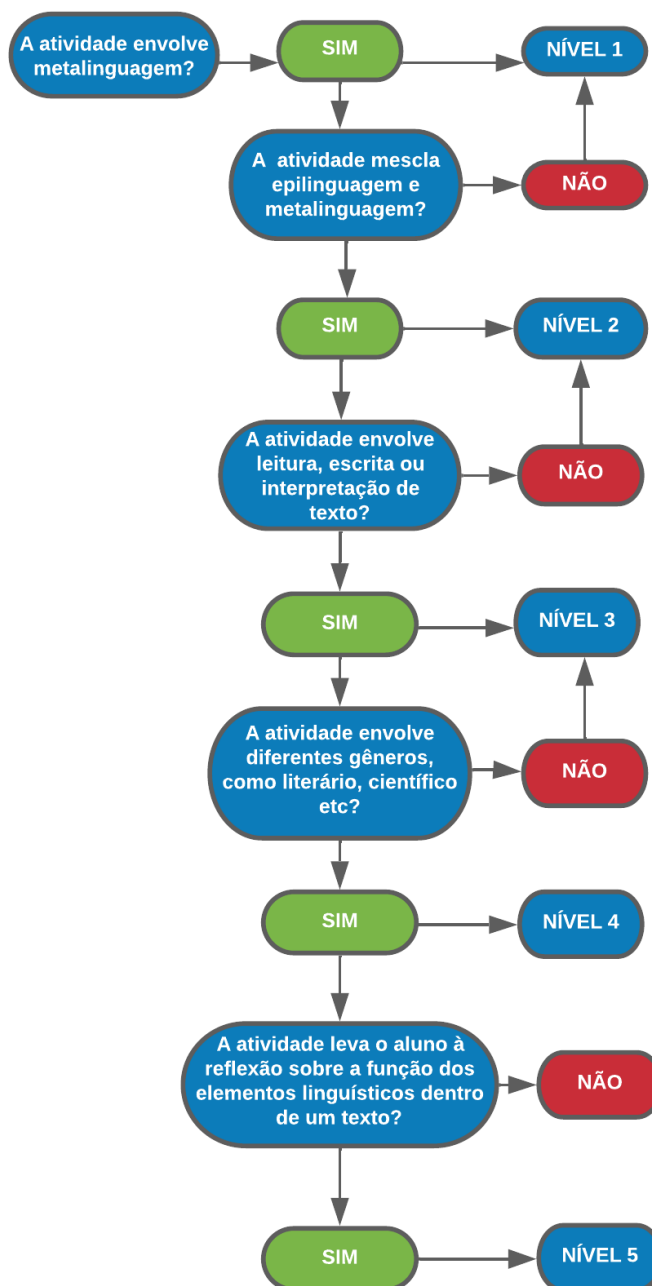
### **4.3 Cenário Geral**

Conforme podemos perceber por meio das atividades apresentadas, há uma presença significativa de práticas de Análise Linguística, ainda que algumas partes das atividades apresentadas possam ter um viés mais levado para uma visão metalinguística da gramática.

Notamos que todas elas tiveram em algum momento um caminho que levou os estudantes a refletir sobre o contexto, os sentidos e o uso da gramática atrelado a questões como escrita e interpretação.

Ao analisarmos este material disponibilizado pelos docentes, perguntamo-nos de que forma seria, enfim, uma atividade que pudesse ser considerada como uma prática de Análise Linguística. Para tanto, nós estabelecemos os seguintes critérios apresentados neste gráfico a seguir:

GRÁFICO 6: Níveis da atividade



Fonte: Autor desta dissertação (2021).

Como pode ser observado, este Gráfico busca destacar 5 níveis, dentre os quais, a partir do 2, já poderíamos ter uma prática de Análise Linguística, já que une a metalinguagem e a epilinguagem com o objetivo de dar maior abrangência aos estudos gramaticais.

No entanto, dentro desta tabela destacamos ainda outros dois níveis, pois como foi demonstrado na BNCC, o eixo da Análise Linguística precisa estar alinhado com os demais eixos da língua portuguesa. Por essa razão, para além da Análise Linguística em si, este gráfico

busca demonstrar que o trabalho com a gramática pode partir da visão metalinguística, mas sempre buscando aprofundar nos níveis posteriores, para que assim seja feito um trabalho mais significativo.

Sendo assim, percebe-se que todas as atividades apresentadas conseguiram atingir, em algum momento, pelo menos o nível 2, pois, por mais que em algum momento haja apenas questões estritamente metalinguísticas, notamos que há uma alternância deste nível, a depender das questões.

O professor, portanto, deve tentar fazer com que a maior parte das questões não se restrinja ao nível 1, pois aí estaríamos diante de um cenário que considera unicamente a gramática como um fim em si mesma.

O Gráfico 6, além de nos indicar que as atividades dos professores estavam alinhadas com o que estivemos discutindo em nosso trabalho, também pode servir como ferramenta para os profissionais analisarem as atividades que realizam, pois assim terão uma visão objetiva sobre qual nível está conseguindo atingir.

## 5 CONCLUSÃO

Ao longo de nosso trabalho nós buscamos apresentar quais têm sido as principais discussões referentes ao ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa. Fizemos um levantamento teórico que buscou evidenciar as opiniões dos principais autores da área, como Antunes (2007), Travaglia (2011), Franchi (2006), Geraldi (1984), entre outros. Nessa etapa de nossas pesquisas, constatamos, por exemplo, que já existe um vasto campo de discussões em torno do ensino de gramática, que posteriormente vai se efetivando dentro dos documentos parametrizadores.

Através do que é colocado por cada um dos autores analisados, tivemos a oportunidade de retomar alguns conceitos sobre gramática, epilinguagem, Análise Linguística, entre outros, para que assim pudéssemos visualizar o caminho que têm percorrido as discussões até aqui produzidas acerca do espaço da gramática na sala de aula.

Com esses autores, foi possível apresentar as principais características que perpassam os debates dessa área. Aliado a esse levantamento, tentamos mostrar de que modo os documentos parametrizadores, PCN, e normatizador, BNCC, refletem essas discussões. Durante esse momento, pudemos perceber que muitas perspectivas teóricas em favor de um ensino de gramática mais abrangente têm conseguido se efetivar dentro desses documentos.

Ademais, também identificamos de que forma a BNCC trata o assunto, bem como aquilo que ela possui de diferente em relação aos PCN. Essa análise serviu para ver que a Base Nacional já inova com conceitos relativos ao eixo de Análise Linguística, estabelecendo-a como uma prática transversal a diversos aspectos da língua portuguesa.

Ao analisar esses documentos, tivemos o intuito de identificar até que ponto a visão acadêmica tem repercutido. Por essa razão, trouxemos uma breve análise do que eles preceituam como prática essencial para a lide com o ensino do conteúdo gramatical.

Através dessa exploração conseguimos perceber que, de fato, os trabalhos acadêmicos em torno do ensino de gramática estão recebendo maior espaço, pois há um empenho crescente em efetivar práticas voltadas para aquilo que os teóricos consideram como Análise Linguística, pois, de fato, já notamos um posicionamento inovador por parte da BNCC, haja vista que ela traz em seu escopo uma visão totalmente aliada à prática de Análise Linguística tal como proposta por Geraldi (1984).

Além dessa parte de levantamento e análise documental, também entrevistamos 4 professores que têm contato direto com o problema aqui analisado. Por meio das respostas

produzidas por estes profissionais, objetivamos alcançar um terceiro intento, a saber, o reflexo das discussões teóricas e dos documentos sobre a prática docente.

A entrevista nos permite analisar até que ponto os professores estabelecem uma prática coadunada com o que preceituam os autores aqui apresentados, e em que estas práticas destoam daquilo que se espera para o ensino do conteúdo gramatical. Esse aspecto de nossa pesquisa nos ajudou a perceber se esses professores efetivam em suas práticas o que é preceituado para o ensino desse eixo das aulas de língua portuguesa.

De fato, por meio das respostas dadas à entrevista, assim como pelas atividades que nos foram enviadas, constatamos que os profissionais envolvidos possuem um empenho em trabalhar alinhados ao que é preceituado pelos teóricos da área. Isso pode ser evidenciado, pois os exercícios utilizados por eles trazem em seu bojo uma possibilidade que extrapola aquilo que é conhecido como “ensino gramatiqueiro”.

Ao fazermos um levantamento sobre o tempo de formação destes profissionais, notamos que independentemente do tempo de atuação e da formação, eles conseguem atingir um nível de análise epilinguística que tem potencialidade para atingir a Análise Linguística.

Durante nossa análise, inclusive, surgiu um elemento interessante a ser destacado, a saber, o livro didático. Esta ferramenta se mostrou importante, pois um professor nos enviou atividade de um livro didático e ele disse que a considerava uma prática de AL.

Nesse ínterim, é possível notar que o professor tem sido conduzido a adotar uma prática mais significativa para o ensino da gramática não só apenas por conta de documentos oficiais, mas também por estar cercado de um estímulo constante a esse tipo de prática social.

Também aproveitamos as respostas para discutir algumas perspectivas apresentadas pelos teóricos aqui trabalhados. Por exemplo, tentamos identificar até que ponto a visão que os professores têm de língua influi sobre seu fazer pedagógico no ensino do conteúdo gramatical.

Esse pensamento de Antunes (2007) é corroborado pelo que os professores apresentam, pelo fato de ter sido demonstrado que quando o professor afirma ser a língua um simples sistema de regras, geralmente atribui uma característica limitante à gramática e à função que ela pode desempenhar dentro das aulas de português.

Também buscamos demonstrar qual tem sido a postura desses profissionais em relação aos diferentes tipos de gramática, como a descritiva, prescritiva, normativa, etc. Através desse levantamento, vimos que temos professores que possuem informações sobre elas, mas que, muitas vezes, encontram dificuldade em transpor esse conhecimento para uma vivência significativa para dentro das salas de aula.

Esses são dois exemplos que indicam o percurso que tentamos seguir ao longo de nossa pesquisa, a saber, a comprovação de alguns conceitos trabalhados na introdução de nosso trabalho. Além disso, nosso questionário indica a presença de professores conscientes de um processo de ensino que não considera os eixos da leitura, escrita e análise linguística como um processo dissociado, mas como uma totalidade.

Essa postura permite a esses docentes terem a consciência de uma prática mais integrada com a gramática, ainda que eles enfrentem determinadas barreiras para realizar esse intuito.

Como principais aspectos até aqui atingidos, portanto, podemos elencar a apresentação da revisão bibliográfica considerando os documentos parametrizadores, e a realidade de quatro professores que por meio da participação na entrevista viabilizam uma análise do arcabouço teórico, e da influência dos documentos na prática de ensino.

Também tentamos criar um gráfico analítico por meio do qual os professores poderão avaliar até que ponto a atividade que eles realizam está atingindo um nível adequado no que concerne à prática de AL.

Por fim, acreditamos ter cumprido o objetivo geral e os específicos, certos de que um tema tão abrangente não teve todos os seus meandros debatidos e analisados aqui. No entanto, buscamos efetivar aquilo a que nos propomos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora.; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL/Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC, **Base Nacional Comum Curricular–BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BUNZEN, Clécio MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio formação de professor**. São Paulo: Parábola, p. 199-226, 2006.

CÓRDOVA, Fernando.; SILVEIRA, Denise T. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31 - 42.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, S (Org.) **Mas o que é mesmo "gramática"?** [com] Esmeralda Vailati Negrão; Ana Lúcia Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1978].

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **Unidades básicas do ensino de português**. O texto na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo. Atlas, 2007.

LIMA, Natália Sonia de. **A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica: depoimentos de professores da rede pública**. Taubaté, São Paulo, 2006.

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

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro**

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

NEVES, Maria H. M. Examinando os caminhos da disciplina Lingüística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. **Anais da 18 Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Salvador: UFBA, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2002.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005.

RIBEIRO, Maria Inês Fernandes. A gramática e o livro didático. **Revista eletrônica do UNIVAG**, Cuiabá, n. 3, p. 2-10, 2008.

SILVA, Renato Caixeta. **Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 975-994, 2010.

SUASSUNA, Livia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: Educat. p. 107- 122. 2006.

## APÊNDICES

Em poucas palavras, como você definiria o quê é Língua?

4 respostas

Língua é interação!

Língua é um sistema que permite a comunicação.

É o principal conjunto de códigos verbais que viabiliza a comunicação/interação humana.

Língua pode ser definida como um mecanismo de comunicação eficiente, multifacetado e dinâmico.

Em sua visão, o que é ensinar gramática?

4 respostas

Não é só mostrar regras, mas fazer refletir sobre o funcionamento da língua em diversos contextos.

Em minha visão, ensinar gramática diz respeito a provocar a reflexão sobre os aspectos linguísticos a fim de formar produtores de textos (orais e escritos) proficientes. Penso dessa forma, uma vez que não se aprende a gramática para, depois, utilizá-la; aprende-se utilizando e se apropriando dela.

É estudar e/ou compreender o funcionamento linguístico.

Ensinar gramática é agregar sentidos às regras, contextualizando-as de forma a gerar a compreensão das normas em função do texto e do contexto de emprego.

Na sua concepção, o que significa gramática?

4 respostas

Um sistema de regras de uma língua.

Depende de qual gramática estamos falando. No geral, considero um sistema ou um conjunto de regras que regem o funcionamento da língua.

É o sistema ou a forma operacional através da qual a língua é posta em funcionamento.

Gramática pode ser compreendida como um conjunto de regras que, de forma limitada, estabelece os conceitos de certo e errado em um idioma, especialmente no que confere à modalidade escrita.

Qual a finalidade você atribui para o ensino da gramática?

4 respostas

Ampliar o conhecimento e levar à reflexão sobre o uso da língua na sociedade.

Ampliar as possibilidades de interação com os textos e com o mundo.

O objetivo principal é refletir sobre o uso e funcionamento linguístico.

A importância de haver domínio dos níveis formais da língua, gerando a competência linguística que permite maior sucesso nas esferas comunicativas que exigem compreensão e interações diversas nesses termos.

Mediante sua resposta anterior, em que deve consistir o ensino de gramática na aula de língua portuguesa?

4 respostas

No ensino voltado à atividades epilinguísticas, aplicada aos textos e contextos de uso.

O ensino de gramática na aula de língua portuguesa deve consistir no ensino da análise linguística a partir de práticas significativas, concretas e contextualizadas.

Deve ser um trabalho de reflexão a respeito dos fenômenos linguísticos e da possibilidades de uso destes na prática/interação sociocomunicativa.

Contextualização de normas, foco no texto e no contexto. Objetivar a compreensão das razões de emprego, e não apenas dos termos isolados dispensando os sentidos que gera no texto. Fazer compreender que a gramática não representa o modo correto da língua, mas parte desta.

Segundo sua perspectiva, por que se deve (ou não) ensinar gramática nas aulas de português?

4 respostas

Concordo com a professora Irandé Antunes quando diz: " não se deve ensinar apenas a gramática ".

Deve-se ensinar gramática na escola para que o aluno possa tomar decisões sobre qual variedade linguística utilizar em cada contexto sociocomunicativo. Dessa forma, seus processos interlocutivos serão desenvolvidos com mais competência linguística.

O ensino de gramática é essencial para se promover uma análise/reflexão a respeito da língua estudada, de seus fenômenos e possibilidades de uso na interação entre as pessoas.

O ensino de gramática deve sua importância às interações que ocorrem para além da escola, já que os textos estão presentes em todas as interações das múltiplas esferas, exigindo, em algumas delas, o domínio de maiores níveis de formalidade da língua.

De acordo com sua opinião, é possível alcançar uma competência linguística plena apenas com o domínio das regras estabelecidas pela gramática normativa? Por quê?

4 respostas

Não, pois um bom exemplo disso é o ensino de inglês na escola pública. Aprender apenas regras não faz ninguém capaz de interagir plenamente em uma língua.

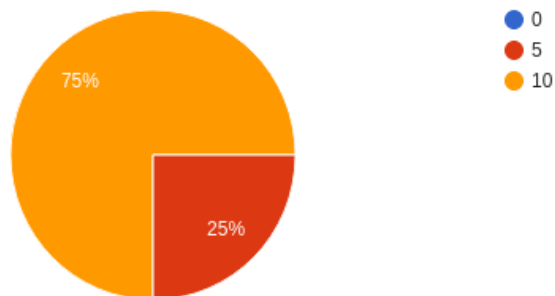
Não. É preciso saber usá-las e adequá-las aos diferentes contextos assim como refletir sobre o uso que outras pessoas fazem delas.

Não. Ainda que se decorem as regras, o que nos torna linguisticamente competentes é a apreensão de como os fenômenos previstos pelas regras podem ser usados de fato no cotidiano social.

A gramática é parte de uma língua e contribui para estabelecer modos de compreensão do seu funcionamento. No entanto, limitada como é, não dá conta de todas as complexidades da linguagem.

Por meio da classificação abaixo, onde 0 representa "nenhuma", 5 "pouca" e 10 "muita", que nota você atribuiria entre o ensino de gramática e produção/interpretação textual?

4 respostas



Por que você atribuiu essa nota na pergunta anterior?

4 respostas

Confesso que a pergunta anterior não ficou muito clara para mim.

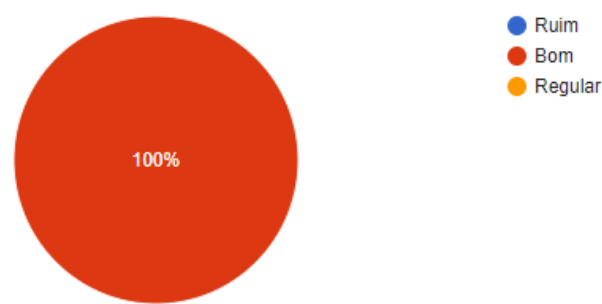
Não tenho dúvidas da importância que se tem na relação entre ensino de gramática e produção/interpretação textual, uma vez que a gramática é constitutiva e emerge dos textos.

Porque não é interessante estudar a gramática da língua apenas como um conjunto de regras, mas como um padrão de funcionamento efetivo da língua que só pode ser estudado e/ou realizado através de um objeto comunicativo efetivo, ou seja, através de um texto.

Porque a gramática contribui não somente para a estruturação do texto, mas também para a adequação do gênero.

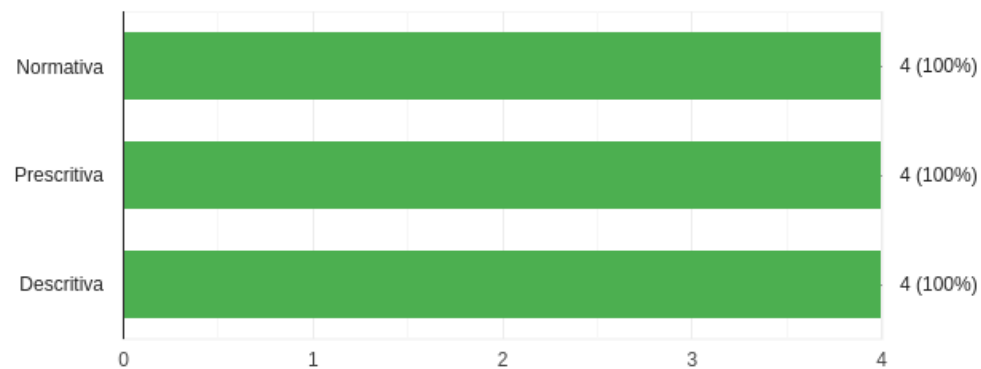
Considerando sua formação profissional, qual nota você atribui ao seu conhecimento sobre teorias em torno do ensino da gramática?

4 respostas



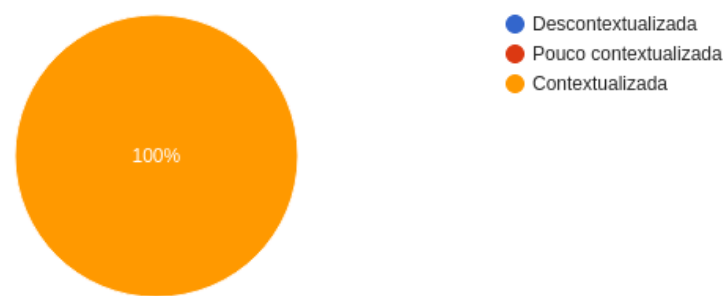
Quais das abordagens gramaticais abaixo, você conhece?

4 respostas



Considerando o ensino de gramática de forma contextual, como aquele que não se prende apenas a nomenclaturas e classificações, como você classificaria sua prática docente em torno do ensino de gramática:

4 respostas



Acerca do que você escolheu acima, você considera sua prática de ensino assim porque:

4 respostas

Porque procuro sempre mostrar que tudo na língua tem uma função, que não podemos apenas pensar em classes gramaticais isoladas sem pensar no contexto de uso...

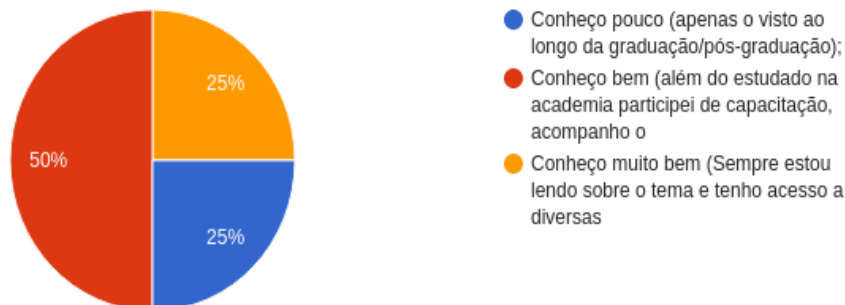
Considero minha prática contextualizada, porque tento tratar as nomenclaturas como parte dos objetos de ensino de língua, mas não me limito a essa discussão. Trabalho gêneros textuais, as condições de produção de textos, a semântica, a pragmática, os aspectos discursivos, textuais e também formais... Enfim, diversos elementos que constituem a linguagem e são relevantes de acordo com os objetivos de ensino que estabeleci para determinada turma e para a aula em questão.

Pelo fato de não me preocupar em estudar apenas as regras pelas regras, mas em levá-las à sala de aula como um objeto de reflexão a respeito das normas e dos usos efetivos dos instrumentos linguísticos através de textos efetivos.

Desconsidero ensino de termos e normas gramaticais de forma isolada; não priorizo conceitos.

A respeito das teorias e discussões acadêmicas em torno da gramática, em que nível você classificaria seu conhecimento delas:

4 respostas



Qual deve ser, na sua opinião, o maior objetivo do ensino de Língua Portuguesa, considerando os níveis Fundamental e Médio?

4 respostas

Que os alunos saibam utilizar a língua em seus diversos contextos sociais e sejam cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Na minha opinião, os maiores objetivos do ensino de língua portuguesa devem ser potencializar as capacidades linguísticas que o aluno já tem no que concerne à produção e interpretação de textos (orais e escritos), a fim de formarmos cidadãos conscientes.

O maior objetivo deve ser desenvolver a competência linguística dos alunos principalmente através da análise das variadas possibilidades de uso dos fenômenos linguísticos, sempre tendo o texto efetivo como instrumento mediador de tais reflexões.

A leitura do mundo, a capacitação dos alunos para desenvolverem sua competência linguística independentemente das lições escolares.

Qual ou quais as dificuldades (se houver) encontradas por você, no que diz respeito ao ensino de gramática?

4 respostas

Muitos alunos ainda estão presos no método de memorização de regras.

As minhas dificuldades são não conseguir seguir uma prática contextualizada com determinados conteúdos curriculares convencionais (por exemplo: trabalhar as orações subordinadas substantivas no nono ano), assim como superar o paradigma tradicional escolar e a expectativa dos alunos de que aula de português só é válida se for aula de "gramática".

São duas as dificuldades principais: a ideia de que uma boa aula de Língua Portuguesa tem que versar essencialmente sobre regras gramaticais e o próprio preconceito incutido nos alunos de que "estudar português" é algo muito difícil.

A contextualização plena dos conteúdos gramaticais, já que nos materiais disponíveis, geralmente o foco gramatical é predominante.

Você já ouviu falar do termo "Análise Linguística"? Se sim, como você define uma prática de Análise Linguística em sala de aula?

4 respostas

Sim. A análise linguística é a reflexão sobre a produção de sentidos e compreensão dos usos do sistema linguístico. Ela não exclui a gramática normativa, ela trabalha para que o aluno compreenda a língua de forma a atingir seus propósitos comunicativos.

Sim. Uma prática voltada para a reflexão e usos reais da língua em contexto escolar, que não elimina o ensino de "gramática", apenas parte de uma proposta diferente para o ensino de língua.

Sim. A análise linguística, ao meu ver, deve focar em estudar a língua a partir de seu funcionamento prático em textos efetivos. Isso não implica um desprezo às normas, mas uma possibilidade de enfocá-las a partir de uma abordagem crítico-reflexiva junto aos alunos.

Como um eixo transversal e importantíssimo para a exploração e compreensão dos demais.

Você considera que o Ensino de Gramática é pertinente nas aulas de LP?

4 respostas

Sim. Mas, como afirmei antes, não se deve ensinar apenas a gramática !

Sim. Não só pertinente como também necessário.

É sim, pois é uma oportunidade que o professor de LP tem para promover uma reflexão profícua sobre a língua e suas possibilidades de funcionamento nos mais diversos contextos, pondo à prova as situações em que as regras são de fato essenciais e/ou excessivas.

Sim. É parte da língua e por isso importante para a construção da competência linguística.

## ANEXOS

### ANEXO A – Modelo de Termo de Consentimento

#### CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“O ensino de gramática e o professor de português: o conhecimento docente frente ao conteúdo de ensino linguístico”**, e está sendo desenvolvida por **Marcionilo José de Vasconcelos Neto**, do Curso de pós-graduação Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) **Mônica Mano Trindade Ferraz**.

Os objetivos do estudo são investigar como tem sido realizado o ensino de análise linguística por parte de professores da rede pública em João Pessoa. A finalidade deste trabalho é contribuir para discussão acerca de eventuais dificuldades em torno do ensino gramatical, bem como, por meio de análise da prática docente, propor soluções para possíveis lacunas que se façam presente entre a teoria proposta e a prática efetiva.

Solicitamos a sua colaboração para **responder a um questionário sobre o assunto investigado**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não implicará em nenhum risco à sua integridade física, nem moral, pois nossa pesquisa buscará discutir apenas as respostas obtidas no questionário, sem nenhuma menção ao sujeito que a respondeu.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

*Marcionilo José de Vasconcelos Neto*

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Marcionilo José de Vasconcelos Neto Telefone: (81) 9.9714-7753

## ANEXO B – Atividade de P1

## 1. Leia a tirinha a seguir.



No último quadrinho, a palavra "**literárias**" está qualificando o tipo de: \_\_\_\_\_.

2. Escolha a alternativa que melhor completa a frase "NO MUNDO EM QUE VIVEMOS AINDA HÁ TERRA E CLIMA \_\_\_\_\_".

- A. Desconhecidas                      B. Desconhecidos                      C. Desconhecida

3. Leia o texto abaixo.

Um clube convidou seus associados para uma festa, publicando no boletim o seguinte texto:

O Departamento Social programou para o dia 30 de outubro a maior festa do chope que o clube já realizou. Comidas típicas alemãs e chopes distribuídos gratuitamente, a noite toda.

Um rapaz, sócio do clube, foi à festa sem jantar e sem levar dinheiro. Lá chegando, constatou, surpreso, que o chope era grátis, mas a comida era paga.

O rapaz leu e entendeu errado o convite. Qual o sentido do trecho "**Comidas típicas alemãs e chopes distribuídos**"?

- O termo DISTRIBUÍDOS concorda com todo o trecho que vem antes desse termo.
- O termo DISTRIBUÍDOS concorda com 'comidas típicas' e com 'chopes', pois ambos estão no plural.
- O termo DISTRIBUÍDOS concorda com 'comidas típicas' e com 'chopes', pois assim é a regra gramatical.
- O termo DISTRIBUÍDOS concorda apenas com 'chopes', pois está também no masculino e no plural.

4. Leia o poema:

Papai e mamãe moram separados.  
como só tenho um coração,  
cada um mora de um lado.

(Ulisses Tavares)

No trecho "Papai e mamãe moram **separados**", o termo destacado concorda com:

- a. Sujeito composto: papai
- b. Sujeito simples: mamãe
- c. Sujeito composto: papai e mamãe
- d. Sujeito simples: papai e mamãe

5. Assista ao vídeo "Cordas" através do link abaixo, e produza uma narrativa contando a história que você assistiu. Empregue as regras de concordância verbal e nominal adequadamente em seu texto. Utilize no mínimo 12 linhas.\*

<https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps>

## ANEXO C – Atividade de P2

## 1. [UFPI/Psiu] Leia este trecho de texto:

## Criação poética

O poema não tem plano. Escrevo meio cego. É uma descoberta passo a passo, algo que vai sendo revelado a mim mesmo a cada momento. [...]

O poema é cura, não doença. Escrevo para ser feliz, para me libertar do sofrimento, não para sofrer. É a alquimia da dor em alegria estética. Mesmo quando a coisa é doída, amarga, naquele momento a transformo no ouro que é o poema.

[...]

GULLAR, Ferreira. Entrevista concedida à revista *Veja*. Texto adaptado.

Edição n. 2169. 16 jun. 2010.

Sobre a frase “Mesmo quando a coisa é doída, amarga, naquele momento a transformo no ouro que é o poema”, considere as seguintes assertivas:

- I. Os termos destacados são todos artigos definidos, variando apenas no gênero.
- II. O segundo termo destacado refere-se à palavra “coisa” e é usado para evitar a repetição desnecessária do termo.
- III. O segundo termo destacado é um pronome oblíquo com função objetiva.

Está(ão) correta(s) a(s) assertiva(s):

- a) I e II.                      c) II e III.                      e) III apenas.  
b) I e III.                      d) I, II e III.

## 2. [UFPE/UFRPE] Leia este trecho de crônica:

[...] Não é somente pela gíria que a gente é apanhado. (Aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é ‘a gente’.) A própria linguagem corrente vai-se renovando [...]

Fernando Sabino. *Folha de S. Paulo*, 13 abr. 1984.

O autor do texto constata que “já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é ‘a gente’”. Sobre os usos dos pronomes pessoais, no português brasileiro, analise as afirmações a seguir.

- 1) A forma “a gente”, que tem prevalecido em relação a “nós”, é uma das marcas do uso informal da língua.
- 2) Uma construção como “nós estudamos” apresenta duas marcas de “pessoa”, uma das quais se encontra inserida na forma verbal.
- 3) Podemos afirmar que a forma “vós” para designar a segunda pessoa do plural, foi, na língua corrente, substituída pela forma “vocês”.
- 4) Nos usos do Brasil, convivem duas formas de segunda pessoa do singular: “tu” e “você”.

Estão corretas:

- a) 1 e 4 apenas.  
b) 1 e 3 apenas.  
c) 2 e 3 apenas.  
d) 2, 3 e 4 apenas.  
e) 1, 2, 3 e 4.

## 3. [Unifesp-SP] Leia o texto:

## Poetas e tipógrafos

Vice-cônsul do Brasil em Barcelona em 1947, o poeta João Cabral de Melo Neto foi a um médico por causa de sua crônica dor de cabeça. Ele lhe receitou exercícios físicos, para “canalizar a tensão”. João Cabral seguiu o conselho. Comprou uma prensa manual e passou a produzir à mão, domesticamente, os próprios livros e os dos amigos. E, com tal “ginástica poética”, como a chamava, tornou-se essa ave rara e fascinante: um editor artesanal.

[...]

Ruy Castro. *Folha de S. Paulo*, 17 ago. 2013. Adaptado.

Na oração – *como a chamava* –, o pronome retoma:

- a) tensão.  
b) crônica dor de cabeça.  
c) ave rara e fascinante.  
d) ginástica poética.  
e) prensa manual.

## 4. [Fuvest-SP] Leia o texto.

[...] O surto marítimo que enche sua [de Portugal] história do século XV não resultara do extravasamento de nenhum excesso de população, mas fora apenas provocado por uma burguesia comercial sedenta de lucros, e que não encontrava no reduzido território pátrio satisfação à sua desmedida ambição. A ascensão do fundador da Casa de Avis ao trono português trouxe esta burguesia para um primeiro plano. Fora ela quem, para se livrar da ameaça castelhana e do poder da nobreza, representado pela Rainha Leonor Teles, cingira o Mestre de Avis com

O pronome “ela” da frase “Era ela, portanto, quem devia merecer do novo rei o melhor das suas atenções”, refere-se a

- a) “desmedida ambição”.                      d) “ameaça castelhana”.  
b) “Casa de Avis”.                              e) “Rainha Leonor Teles”.  
c) “esta burguesia”.

## 5. Leia este diálogo entre um pai e o filho adolescente:

**Pai:** — Hoje em dia, por causa dessa praga de internet, os jovens não se conhecem mais e nem mesmo se compreendem.

**Filho:** — Ah... paizão, não é assim não... Eu, por exemplo, me conheço muito bem e me compreendo perfeitamente.

Em relação aos pronomes **se** e **me** presentes nessas falas, assinale a afirmação correta.

- a) O pai pretendeu dar ao pronome **se** o sentido de reflexividade, significando “a si mesmos”.  
b) O filho interpreta o pronome **se** com sentido de reciprocidade, equivalendo, portanto, à expressão “um ao outro”.  
c) Tanto na fala do pai quanto na interpretação do filho, o pronome **se** tem valor reflexivo, significando “a si mesmos”.  
d) O pai emprega a forma **se** com sentido de reciprocidade; o filho atribui a esse pronome o sentido de reflexividade.  
e) O pronome **se** tem, na fala do pai, o mesmo sentido que o pronome **me** tem na fala do filho.

## 6. No trecho a seguir, Padre Antônio Vieira, escritor que viveu no Brasil no século XVII, critica a atuação dos representantes da Coroa portuguesa no Brasil à época em que nosso país era colônia de Portugal.

Perde-se o Brasil, Senhor; digamo-lo em uma palavra, porque alguns ministros de Sua Majestade não vêm cá buscar o nosso bem, vêm cá buscar os nossos bens.

Padre Antônio Vieira. *Sermão da visitação de Nossa Senhora*.  
Disponível em: <<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos>>.  
Acesso em: 30 abr. 2014.

- a) A leitura desse trecho possibilita concluir que Vieira não se dirige diretamente ao rei de Portugal. Justifique essa afirmação.
- b) Que alteração deveria ser feita no trecho se Vieira falasse diretamente ao rei?
- c) Qual é, nesse trecho, a diferença de sentido entre "bem" e "bens"?

## ANEXO D – Atividade de P3

## Usos da vírgula II

Copie os textos e insira as vírgulas adequadamente.

**\*Obrigatório**

E-mail \*

Seu e-mail

NOME COMPLETO: \*

Sua resposta

1. Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” o realista Machado de Assis expõe por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo especialmente no ramo laboral. \*

1 ponto

Sua resposta

2. Na mitologia grega Sísifo foi condenado por Zeus a rolar uma enorme pedra morro acima eternamente. Todos os dias Sísifo atingia o topo do rochedo; contudo era vencido pela exaustão pois a pedra retornava à base. Hodiernamente esse mito assemelha-se à luta cotidiana dos deficientes auditivos brasileiros os quais buscam ultrapassar as barreiras as quais os separam do direito à educação. Nesse contexto não há dúvidas de que a formação educacional de surdos é um desafio no Brasil o qual ocorre infelizmente devido não só à negligência governamental mas também ao preconceito da sociedade. \*

1 ponto

Sua resposta

3. A Constituição Federal de 1988 norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro assegura a todos a liberdade de crença. Entretanto os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática. Com efeito um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe. \*

1 ponto

Sua resposta

4. Em primeiro plano é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial como disserta Gilberto Freyre em Casa-grande e Senzala. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande cuja religião oficial era católica e as demais crenças sobretudo africanas eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã conhecida hoje por sincretismo religioso. No entanto não é razoável que ainda haja uma religião que subjugu as outras o que deve pois ser repudiado em um Estado laico a fim de que se combata a intolerância de crença. \*

1 ponto

Sua resposta

5. Sendo assim é indispensável a adoção de medidas capazes de assegurar o respeito religioso e o exercício de denúncia. Posto isso cabe ao Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça implementar aos livros didáticos de História um plano de aula que relacione a aculturação dos índios com a intolerância religiosa contemporânea com o fito de despertar o senso crítico nos alunos e além disso promover palestras ministradas por defensores públicos acerca da liberdade de expressão. Ademais a Polícia Civil deve criar uma ouvidoria anônima tal como uma delegacia especializada de modo a incentivar denúncias em prol do combate à problemática. \*

1 ponto

Sua resposta

☐ Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

Enviar

## ANEXO E – Atividade de P4

## A mulher boazinha

Martha Medeiros

Qual o elogio que uma mulher adora receber?

Bom, se você está com tempo, pode-se listar aqui uns sete centos:

mulher adora que verbalizem seus atributos, sejam eles físicos ou morais.

Diga que ela é uma mulher inteligente, e ela irá com a sua cara.

Diga que ela tem um ótimo caráter e um corpo que é uma provocação, e ela decorará o seu número.

Fale do seu olhar, da sua pele, do seu sorriso, da sua presença de espírito, da sua aura de mistério, de como ela tem classe:

ela achará você muito observador e lhe dará uma cópia da chave de casa.

Mas não pense que o jogo está ganho: manter o cargo vai depender da sua perspicácia para encontrar novas qualidades nessa mulher poderosa, absoluta.

Diga que ela cozinha melhor que a sua mãe, que ela tem uma voz que faz você pensar obscenidades, que ela é um avião no mundo dos negócios.

Fale sobre sua competência, seu senso de oportunidade, seu bom gosto musical.

Agora quer ver o mundo cair?

Diga que ela é muito boazinha.

Descreva aí uma mulher boazinha.

Voz fina, roupas pastel, calçados rente ao chão.

Aceita encomendas de doces, contribui para a igreja, cuida dos sobrinhos nos finais de semana.

Disponível, serena, previsível, nunca foi vista negando um favor.

Nunca teve um chique.

Nunca colocou os pés num show de rock.

É queridinha.

Pequeninha.

Educadinha.

Enfim, uma mulher boazinha.

Fomos boazinhas por séculos.

Engolíamos tudo e fingíamos não ver nada, ceguinhãs.

Vivíamos no nosso mundinho, rodeadas de panelinhas e nenezinhos.

A vida feminina era esse frege: bordados, paredes brancas, crucifixo em cima da cama, tudo certinho.

Passamos um tempão assim, comportadinhas, enquanto íamos alimentando um desejo incontrolável de virar a mesa.

Quietinhas, mas inquietas.

Até que chegou o dia em que deixamos de ser as coitadinhas.

Ninguém mais fala em namoradinhas do Brasil: somos atrizes, estrelas, profissionais.

Adolescentes não são mais brotinhos: são garotas da geração teen.

Ser chamada de patricinha é ofensa mortal.

Pitchulinha é coisa de retardada.

Quem gosta de diminutivos, definha.

Ser boazinha não tem nada a ver com ser generosa.

Ser boa é bom, ser boazinha é péssimo.

As boazinhas não têm defeitos.

Não têm atitude.

Conformam-se com a coadjuvância.

PH neutro.

Ser chamada de boazinha, mesmo com a melhor das intenções, é o pior dos desaforos.

Mulheres bacanas, complicadas, batalhadoras, persistentes, ciumentas, apressadas, é isso que somos hoje.

Merecemos adjetivos velozes, produtivos, enigmáticos.

As "inhas" não moram mais aqui.

Foram para o espaço, sozinhas.

1- Acerca da crônica lida, podemos destacar que

A - Essa crônica se baseia em um contraste entre elogios positivos e negativos. Os adjetivos valorizados pela autora são justamente aqueles que seguem um processo de flexão em grau, a exemplo de "boazinha", "mulherzinha", entre outros.

B - Essa crônica se baseia em um contraste entre elogios positivos e negativos. Os adjetivos que ela visa criticar são justamente aqueles derivados em grau, pois trazem no texto um sentido incapacitante e passivista para as mulheres, o que é fortemente criticado pela autora.

C - Essa crônica faz uma crítica aos adjetivos derivados em grau, no entanto, eles não possuem sempre esse sentido negativo destacado pela autora; tanto o é, que podemos utilizá-los para expressar carinho e estima por alguém. Isso mostra uma incoerência por parte do texto, haja vista que o significado das palavras é algo que não muda a depender do contexto.

D - Os adjetivos elogiados pela autora são justamente aqueles que estão flexionados em grau, pois ela quis demonstrar a intensificação deles e evidenciar o quanto as mulheres são valorizadas por meio desse uso das palavras.

E - Nenhuma das alternativas anteriores está correta.

2 - Considere o seguinte excerto: "As "inhas" não moram mais aqui. Foram para o espaço, sozinhas". Sobre isso podemos afirmar que:

a - O uso da palavra "sozinhas" configura uma contradição pela autora, pois ela critica o uso de adjetivos derivados com o sufixo "inha", mas ao mesmo tempo faz uso de uma palavra que o contém. Esse equívoco é facilmente percebido ao notarmos a força semântica desse sufixo ao trazer a ideia de diminutivo para a palavra "só".

B - O uso da palavra "sozinhas" não configura contradição, pois a autora faz o uso do processo de flexão, e não de derivação. Assim percebemos que o sufixo "inha" não traz sentido novo à palavra "só". Por meio disso, notamos a criatividade do texto ao mostrar que nem todo "inha" é negativo.

C - O uso da palavra "sozinhas" configura um uso muito criativo por parte da autora, pois ela consegue utilizar o sufixo "inha" de maneira semanticamente vazia. Sendo assim, ela demonstra que o único tipo de adjetivo derivado que é aceitável, são aqueles que não interferem negativamente no modo como vemos as mulheres.

D - Essa crônica demonstra um equívoco em relação a conhecimentos morfológicos e semânticos da língua portuguesa, pois vemos que independente de utilizarmos "boa" ou "boazinha", não temos uma alteração semântica, apenas morfológica.

E - No uso da palavra "boazinha", notamos que o sufixo "inha" é muito abundante dentro da língua portuguesa, no entanto, notamos que ele é semanticamente vazio, pois "boa" ou "boazinha" se mantém no mesmo campo de sentidos.



Agora analise e escolha a alternativa correta:

A – Na fala da paciente nós vemos a presença de vários adjetivos antecidos do advérbio de intensidade "bem", que serve para intensificar o sentido do adjetivo de uma forma analítica. Essa mesma intensificação pode ser estabelecida pelo uso do adjetivo no modo superlativo sintético, como em "inteligentíssima".

B – O uso do advérbio "bem" não indica uma intensificação dos adjetivos, mas um modo. Tanto o é, que podemos notar que há diferença semântica entre "inteligentíssima" e "bem inteligente". São meios diferentes de se expressar, que levam a sentidos opostos.

C – O uso recorrente de adjetivos antecidos de advérbios causou uma falta de compreensão entre a paciente e a psicóloga. Isso é constatado pela expressão facial dela, demonstrando dúvida e recorrendo ao uso de um adjetivo no modo superlativo sintético "ótimo".

D – A paciente fez uso recorrente dos adjetivos na forma sintética e analítica, no entanto, vemos um uso inovador por parte da psicóloga, que ao invés de usar o superlativo sintético, o utiliza de forma derivacional.

E – A paciente demonstra um desconhecimento ao alternar entre o uso de adjetivos sintéticos e analíticos. A regra gramatical estabelece que devemos respeitar o uso de um mesmo tipo dentro dos textos.



Disponível em: <<http://pensarenlouquece.com/as-mais-belas-tiras-de-calvin-e-haroldo/>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

Sobre o período: "existem várias coisas que nós não entendemos..." (segundo quadrinho), nós podemos dizer que:

A – Temos um período composto por subordinação. A oração subordinada corresponde a uma oração adjetiva restritiva, pois poderíamos substituí-la por um adjetivo: "existem várias coisas incompreensíveis". Por ser restritiva, ela não vem separada por vírgulas.

B – Temos um período composto por subordinação. A oração subordinada corresponde a uma oração adjetiva restritiva, pois poderíamos substituí-la por um adjetivo: "existem várias coisas incompreensíveis". No entanto, faltou a presença da vírgula, que sempre deve vir separando as orações restritivas.

C - Temos um período composto por subordinação. A oração subordinada corresponde a uma oração adjetiva explicativa, pois poderíamos substituí-la por um adjetivo: "existem várias coisas incompreensíveis". Por ser explicativa, ela não vem separada por vírgulas.

D - Temos um período composto por subordinação. A oração subordinada corresponde a uma oração adjetiva explicativa, pois poderíamos substituí-la por um adjetivo: "existem várias coisas incompreensíveis". No entanto, faltou a presença da vírgula, que sempre deve vir separando as orações explicativas.

E – Temos um período composto por subordinação. A oração subordinada corresponde a uma oração adjetiva, mas nem é explicativa, nem restritiva, mas declarativa, pois declara a opinião da personagem sobre as coisas.