

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA

**REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA EM UM GRUPO DE ESCOLAS
DE CAMPINA GRANDE**

João Pessoa- PB, 2015

CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA

**REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA EM UM GRUPO DE ESCOLAS
DE CAMPINA GRANDE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Monica Mano Trindade Ferraz

João Pessoa – PB

2015

D978r Dutra, Camilla Maria Martins.
Reflexões sobre a análise linguística em um grupo de
escolas de Campina Grande / Camilla Maria Martins Dutra.-
João Pessoa, 2015.
91f.
Orientadora: Monica Mano Trindade Ferraz
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Gramática. 3. Análise linguística.
4. Formação de professor.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA

REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM UM GRUPO DE
ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a, Dr.^a. Lara Ferreira Melo Martins (UEPB)
(Examinadora)



Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva (UEPB)
(Examinador)

Prof.^a, Dr.^a. Monica Mano Trindade Ferraz (UEPB)
(Orientadora)

João Pessoa -PB, 2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sylvia Martins e Ercio Dutra, por serem minha principal fonte de inspiração,e aos meus irmãos, Neto e Maria Luisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma bênção derramada na minha vida. Sem ele nada disso seria possível.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram fazendo o impossível para que meus sonhos fossem realizados. Obrigada, por todo amor, apoio e incentivo.

À minha família, por toda confiança e incentivo.

À minha orientadora Mônica Ferraz, por todas as discussões, pela paciência (durante todos os meus momentos de ansiedade), pela dedicação, por todo o conhecimento compartilhado e, sobretudo, pelas excelentes orientações. Sem ela, nada disso seria possível. Muito obrigada por tudo.

A minha sempre professora Maria Auxiliadora Bezerra, por ter me acompanhado durante toda a graduação, por ter me inserido na pesquisa e por me ajudar sempre quando preciso.

Aos professores Camilo Rosa e Iara Martins, por lerem meu texto inicial, trazendo tantas contribuições relevantes e excelentes sugestões durante o exame de qualificação.

MUITO OBRIGADA!!

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo, cada vez mais, de discussões na área da Linguística Aplicada e constitui, assim, uma das temáticas mais recorrentes no cenário educacional brasileiro. Tais discussões versam sobre a necessidade de mudança na prática constante de sala de aula, em que a língua é estudada de forma desarticulada do uso e reflexão. Nesse contexto, a proposta metodológica de Análise Linguística surge como alternativa para o ensino, uma vez que, associada às práticas de leitura e escrita, possibilita a reflexão sobre os usos linguísticos. Desse modo, o objetivo geral desta dissertação é refletir sobre a percepção que os 21 professores participantes da pesquisa têm sobre a prática de Análise Linguística em 9 escolas de Campina Grande, sendo 3 municipais, 3 estaduais e 3 particulares. E, de modo específico, seus objetivos são: Investigar a concepção de Análise Linguística adotada pelos professores da cidade mencionada, averiguar se eles vivenciam o conceito de Análise Linguística em suas aulas, investigar, caso a Análise Linguística não seja posta em prática, os fatores que interferem para que o ensino de conhecimentos linguísticos não se faça orientado por ela e verificar se o perfil do professor (nível de escolarização e tempo de docência) interfere na realização de Análise Linguística. O *corpus* da dissertação é formado por um questionário, composto por oito questões relacionadas aos conhecimentos sobre a formação do professor, gramática e Análise Linguística. Para a realização do estudo de tal *corpus*, estabelecemos como base teórica as noções dos conceitos de gramática, Análise Linguística e formação de professor (GERALDI, 1984, 1997; POSSENTI, 1996; COSTA VAL, 2002; NEVES, 2002; PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2009; BEZERRA e REINALDO 2012). Com o estudo realizado, percebemos que os professores não conhecem com profundidade o conceito de Análise Linguística, haja vista que a maioria não a realiza em suas aulas, substituindo-a pela orientação da gramática tradicional. Além disso, verificamos que o perfil do professor não interfere no ensino de Análise Linguística. Percebemos que o principal fator que interfere nesse quadro é a concepção de Análise Linguística como sinônimo de norma. Dessa forma, acreditamos que esta dissertação pode contribuir para o funcionamento das práticas de sala de aula e, particularmente, no que diz respeito ao ensino da gramática.

Palavras-chave: Gramática, Análise Linguística, formação de professor.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese is increasingly becoming topic of discussion in the Applied Linguistics area, and it is, as such, one of the most recurring themes in the Brazilian educational scenery. These discussions refer to the need of change in the classroom routine, in which language is studied in an unarticulated way with regard to usage and reflection. In this context, the Linguistic Analysis methodological proposal emerges as a teaching alternative, and, associating reading and writing practices, allows for reflection about linguistic usages. This way, the general objective of this dissertation is to reflect upon the perception that the 21 teachers participants of the research have about their Linguistic Analysis teaching practices in 9 Campina Grande schools, 6 of which are public schools (3 administrated by the city hall, and 3 by the State government), and 3 that are private. Specifically, the objectives are: Investigating the concept of Linguistic Analysis adopted by the aforementioned city's teachers; observing if they put in practice the concept of Linguistic Analysis in their classes; investigating, in case it is not put into practice, the factors that interfere in the non-teaching of linguistic guidelines, and verifying if the teacher's profile (educational level and teaching experience time) interferes in the Linguistic Analysis accomplishment. The dissertation *corpus* comprises a questionnaire with eight questions about teacher's education, grammar and Linguistic Analysis. For the execution of this *corpus* study, we established as theoretical grounds the concept notions of grammar, Linguistic Analysis, and teacher training (GERALDI, 1984, 1997; POSSENTI, 1996; COSTA VAL, 2002; NEVES, 2002; PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2009; BEZERRA e REINALDO 2012). With this study, we observed that teachers do not know the concept of Linguistic Analysis in depth, since most of them do not apply it in their classes, substituting it by the more traditional grammatical orientation. Besides this, we noticed that the teacher's profile does not interfere in the Linguistic Analysis teaching. We realized that the main factor that interferes in this picture is the concept of Linguistic Analysis as a synonym of norm. This way, we believe this dissertation can contribute for perfecting classroom practices, particularly with regard to the teaching of grammar.

Key words: Grammar, Linguistic Analysis, teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Perfil dos professores.....	56
Quadro2: Concepções de gramática adotada pelos professores.....	66
Quadro 3: Concepção de AL dos professores.....	72
Quadro 4: Inserção da prática de AL.....	77
Quadro5: Fatores que interferem para que não seja realizada a AL.....	79
Quadro 6: Comparação entre as respostas dos professores.....	80
Quadro 7: Contradições x Convergência nas respostas dos professores.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
1.1 PERCURSO HISTÓRICO: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	17
1.2 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	22
1.4 O QUE OS PCN E PCNEM DIZEM SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
2.0 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E AL	30
2.1 MAS AFINAL O QUE É GRAMÁTICA? PARA QUE ENSINAR TEORIA GRAMATICAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?	30
2.2 PRÁTICAS DE AL	39
2.3 ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL OU ANÁLISE LINGUÍSTICA?.....	44
2.4 MODELOS DE PROFESSOR	47
2.4.1 Professor reprodutor	47
2.4.2 Professor reflexivo	49
2.5 A RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE PROFESSOR E A PRÁTICA DE AL.....	52
3.0 METODOLOGIA.....	54
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	54
3.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	55
3.3 QUANTIDADE DE PROFESSOR X PESQUISAS NA ESCOLA	57
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
4. ANÁLISE DE DADOS.....	60
4.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	60
4.1.1 Gramática Normativa	61
4.1.2 Gramática Descritiva	63
4.1.3 Abrangência na definição de gramática	65
4.2 CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	66
4.2.1 AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma	66
4.2.2 Análise linguística como estudo da estrutura linguística acrescida dos aspectos de textualidade	68

4.2.3 AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.....	69
4.2.4 AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática	70
4.3 ADOÇÃO DA AL COMO PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ..	72
4.3.1 Professores que dão indícios de inserirem a AL em suas aulas.....	73
4.3.2 Professores que não inserem a AL nas aulas de Língua Portuguesa.....	73
4.4 FATORES QUE INTERFEREM PARA QUE NÃO SEJA REALIZADA A AL	78
4.5 O PERFIL DO PROFESSOR INTERFERE NO RESULTADO DOS DADOS?	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
APÊNDICES.....	92

INTRODUÇÃO

O interesse pelo ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de variadas pesquisas na área da Linguística Aplicada. Tais estudos, com o intuito de trazer melhorias ao ensino, buscam aproximar a discussão teórica possibilitada pela/na academia com a realidade escolar. Entre as temáticas pesquisadas, destacamos aqui os trabalhos que visam propor sugestões para que haja mudanças no ensino tradicional de Língua Portuguesa, de modo que o ensino de gramática, baseado exclusivamente na metalinguagem, seja substituído por uma prática reflexiva da linguagem. Dessa forma, os pesquisadores vêm buscando metodologias que, associadas ao normativo, possam dar conta de sanar as lacunas existentes no ensino de língua. Portanto, é a partir dessa preocupação que surge a prática de Análise Linguística como proposta metodológica para o ensino de língua materna.

Fazendo uma breve retomada, podemos verificar que a Análise Linguística (doravante AL), com fins didáticos, surgiu na década de 80, a partir dos estudos de Geraldi(1984), mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O texto na sala de aula*. Inicialmente, tratava-se de uma proposta de trabalho de revisão, a partir dos próprios textos produzidos pelos alunos, material este que já fornece indícios dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados em sala de aula. Desenvolvida a ideia inicial, pode-se, neste momento, conceituar a AL como uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Sendo assim, a AL se contrapõe ao ensino tradicional da metalinguagem, que foca na identificação de classes e categorias gramaticais, em si mesmas, firmando-se como uma proposta alternativa, relativa a uma nova prática pedagógica. Essa proposta pode levar o aluno a refletir sobre os usos efetivos da língua, não “decorando”, simplesmente, regras impostas pela gramática normativa.

A AL engloba, portanto, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, uma vez que os objetivos a serem alcançados são outros. Diferentemente da prática tradicional, o ensino pautado na prática de AL não se restringe à mera higienização do texto do aluno (observação, basicamente, de aspectos ortográficos, gramaticais), e sim busca trabalhar com o aluno o seu texto, observando aspectos como a coesão e coerência, adequação aos objetivos que se deseja alcançar, observação dos recursos expressivos e argumentativos utilizados, entre outros.

Apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância das práticas de AL nas aulas de língua materna (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre outros), é notório que o ensino de gramática tradicional, na perspectiva da metalinguagem, constitui um dos mais fortes eixos dessas aulas, chegando, na maioria das vezes, a ser seu conteúdo exclusivo.

Para que se observe em sala de aula um trabalho que contemple, de modo sistematizado, a AL, é necessário que os professores, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, tenham acesso a esses conhecimentos, sobretudo, na fase de formação inicial. É, pois, de extrema relevância refletir sobre como tal questão vem sendo tratada, tanto no ambiente escolar, quanto nos cursos de formação de professores.

Assim, esta dissertação surge e se desenvolve a partir dos seguintes questionamentos: Qual o conceito de AL adotado pelos professores de Língua Portuguesa de um grupo de 9 escolas da cidade de Campina Grande? Esses professores vivenciam tal conceito na sua sala de aula? Se não desenvolvem, que fatores interferem para que o ensino de conhecimentos linguísticos não se faça orientado pela AL? O perfil do professor (nível de escolarização e tempo de docência) interfere na realização de AL?

Buscando respostas a tais questionamentos, traçamos, neste trabalho, como objetivo geral a reflexão sobre a percepção que os 21 professores participantes desta pesquisa têm sobre a prática de Análise Linguística em 9 escolas de Campina Grande, e como objetivos específicos:

- Investigar a concepção de AL adotada pelos mencionados professores;
- Averiguar, a partir de seus depoimentos, se eles vivenciam o conceito de AL em suas aulas;
- Investigar, caso a AL não seja posta em prática, os fatores que interferem para que o ensino de conhecimentos linguísticos não se faça orientado pela AL;
- Verificar se o perfil do professor (nível de escolarização e tempo de docência) interfere na realização de AL.

A hipótese inicial é a de que quase não se insere a prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que tal metodologia demanda conhecimento específico, tempo e planejamento. Desse modo, acreditamos que esta dissertação terá como variáveis: o ano de formação dos professores colaboradores, a titulação (se eles possuem especialização, mestrado ou doutorado), a escola em que atuam (pública ou privada).

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela verificação de que, apesar de muito ser discutido acerca da prática de AL em sala de aula, muitos professores continuam a ensinar gramática normativa, de modo desarticulado às práticas de leitura e escrita. Sendo assim, a formação docente parece não garantir meios suficientes para que o ensino de conhecimentos linguísticos seja realizado de maneira satisfatória, ou seja, propicie reflexão sobre a língua e seu uso adequado às situações comunicativas. Dessa forma, acreditamos que este trabalho pode contribuir para o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, para o ensino de gramática.

Para tanto, esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, além desta introdução.

No capítulo 1, fazemos uma contextualização do ensino de Língua Portuguesa, discutimos sobre o percurso histórico dessa disciplina e suas condições atuais, as concepções de língua de que dispõem os professores para nortear sua prática, bem como o que os PCN(1998) e PCNEM(2000) sugerem para que o ensino de língua se dê de modo mais eficaz. Assim, esse capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, realizamos uma contextualização sobre o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda seção, discutimos sobre a trajetória do ensino de Língua Portuguesa até os dias atuais, procurando identificar e discutir o seu contexto atual e as críticas a esse modelo de ensino que vem sendo adotado, ou seja, os problemas existentes. Na terceira seção, explicitamos as noções de língua, tendo em vista que a concepção que o professor adota interfere na sua prática de sala de aula. Na quarta seção, examinamos as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa apresentadas pelo PCN e PCNEM, uma vez que acreditamos que esses documentos oficiais tentam oferecer subsídios para um ensino de Língua Portuguesa inovador.

No capítulo 2, discutimos alguns pressupostos teóricos referentes aos conceitos de gramática e AL, nos quais nos baseamos para análise de dados. Esse capítulo encontra-se dividido em cinco seções. Na primeira, explicitamos a evolução do conceito de gramática e suas diferentes vertentes, de maneira que analisamos como cada concepção aponta para uma perspectiva distinta de ensino de Língua Portuguesa. Na segunda seção, apresentamos como surgiu o conceito de AL e as diferentes propostas apresentadas pelos autores. Na terceira seção, estabelecemos uma discussão acerca do ensino tradicional de língua e a prática de AL. Na quarta seção, debatemos sobre os modelos de professor e, por fim, na quinta seção, discutimos a relação do modelo de professor com o ensino de gramática e AL.

No capítulo 3, descrevemos os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa: seu tipo, sua natureza, os sujeitos nela envolvidos, e os instrumentos de coleta de dados. Esse capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira, descrevemos a classificação da pesquisa e a enquadrámos teoricamente quanto ao seu tipo e caráter. Na segunda seção, apresentamos os sujeitos envolvidos na pesquisa, a quantidade de professores participantes e explicamos como se deu a seleção das escolas para coleta de dados. Na terceira seção, discutimos o porquê da não participação de alguns professores na pesquisa e, por fim, na quarta seção explicitamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O capítulo 4 destina-se à análise de dados, na qual descrevemos as concepções de AL dos professores participantes; a inserção do conceito de AL, os fatores que interferem para que o ensino de conhecimentos linguísticos não se faça orientado pela AL e a relação entre o perfil do professor e os resultados obtidos no questionário. Esse capítulo encontra-se dividido em cinco seções. Na primeira seção, discutimos as concepções de gramática apresentadas pelos professores. Na segunda, descrevemos as concepções de AL que os professores adotam. Na terceira seção, observamos como se dá a realização da AL pelos professores em suas aulas. Na quarta seção, observamos os aspectos que interferem para que não haja a inserção da prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa e, por fim, na quinta seção discutimos se o perfil do professor interfere nos resultados obtidos no questionário.

Por fim, temos as considerações finais, nas quais fazemos uma síntese das discussões apresentadas ao longo da pesquisa e propomos algumas sugestões para melhoria do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, à luz da prática de AL.

1. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, discutimos o percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa e suas condições atuais. Discorreremos ainda sobre as concepções de língua de que dispõem os professores para nortear sua prática, bem como o que os PCN e PCNEM sugerem para que o ensino de língua se dê de modo mais eficaz.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para se chegar ao ensino atual de Língua Portuguesa, é necessário que façamos uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento dessa disciplina no processo de escolarização no Brasil. De acordo com Soares (2002), até o século XVIII, no período colonial, a Língua Portuguesa não era a única prevalente, uma vez que ao lado dela estavam as línguas indígenas e o latim ensinado pelos jesuítas, bem como não fazia parte do currículo escolar. Desse modo, não havia grandes interesses no estudo da Língua Portuguesa, haja vista que, por não ser a língua de intercâmbio, não existia um interesse cultural e muito menos a vontade de torná-la uma disciplina escolar. O interesse, portanto, era apenas utilizá-la como instrumento para alfabetização, conforme aponta Soares (2002).

Assim, data das últimas décadas do século XVIII a inclusão da disciplina Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, a partir da reforma pombalina do século XVIII, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina nas escolas do Brasil. Conforme Soares (2002), o marquês proibiu o uso de outra língua nas escolas, obrigando o uso exclusivo da Língua Portuguesa. A disciplina passa a fazer parte do currículo escolar e é dividida em retórica, poética e gramática. É no final do império que essas disciplinas se unificam e formam uma só, sendo denominadas de português.

Soares (2002) aponta que até os anos 40 do século XX se manteve esse sistema de ensino. Quanto aos professores, estes, na maioria dos casos, não eram professores de língua, mas pesquisadores e autores de gramática e compêndios e, muitas vezes, não eram formados em Letras.

Todavia, a partir dos anos 50,60, há uma mudança no conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, uma vez que a camada menos privilegiada da sociedade (classe dos trabalhadores) passa a se inserir nas escolas, trazendo uma variedade padrão diferente das “elites”. Assim, houve uma democratização do ensino e, conseqüentemente, uma depreciação

do magistério, uma vez que a demanda de alunos foi ficando cada vez maior e foi-se aumentando a necessidade de professores para ensinarem esses alunos.

Desse modo, passou a haver um descompasso entre os diferentes níveis dos alunos, pois havia uma divergência entre o que se era ensinado na escola e o que os alunos aprendiam em suas casas, na sua classe social.

Na década de 70, a disciplina Língua Portuguesa passa por uma reformulação e a teoria da comunicação passa a guiar o ensino de língua. Posteriormente, nos anos 80, com a influência das áreas da linguística como a sociolinguística, pragmática, linguística textual, análise do discurso, o sistema escolar passa, novamente, por uma “repaginada”, uma vez que o ensino de língua começa a adotar as contribuições oriundas desses estudos. Assim, as pesquisas acadêmicas trouxeram novas teorias e metodologia para o ensino de língua e, conseqüentemente, para a gramática.

Pelo que vimos até aqui, podemos depreender que passaram mais de cem anos desde a implantação da disciplina Língua Portuguesa nas escolas e o que percebemos é que ainda há uma lacuna no ensino dessa disciplina. Os problemas encontrados há séculos vêm perpassando até os dias atuais, como, por exemplo, a dificuldade dos alunos de aprenderem a norma padrão. Além disso, verificamos também que ainda hoje encontramos um ensino tradicional de língua semelhante aos da época da colônia, ou seja, o professor como um simples transmissor e repassador dos conteúdos de língua considerados como corretos, conforme veremos no próximo tópico acerca da discussão atual do ensino de língua.

1.2 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de variadas pesquisas na área da Linguística, destacando autores como Possenti (1996); Antunes (2007); Neves, (2002,2008), Travaglia (2009), entre outros. Tais pesquisas procuram explicar/identificar o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa nas séries da educação básica (ensino fundamental e médio) com o objetivo de compreender o porquê de os alunos saírem da escola com insuficiência na leitura e na escrita, afirmando que não sabem português. Observamos que essas pesquisas apontam que o ensino de Língua Portuguesa vem sendo conduzido por uma proposta voltada à prescrição de regras a serem imitadas, desarticulada dos reais objetivos do ensino de língua, que são formar sujeitos capazes de interagir socialmente, no

meio em que estão inseridos e levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita, conforme propõe Travaglia (2009).

Fica evidente, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa não está tendo como objetivo central desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos, isto é, a habilidade dos alunos em desenvolver os usos linguísticos nos diferentes contextos sociais, ao contrário, as aulas se baseiam no domínio da metalinguagem. Percebemos que, mesmo com os avanços nos estudos linguísticos, o bom português continua sendo o dos livros, do dicionário e das gramáticas. Ainda hoje, ensinar português significa ensinar tópicos de gramática, e esta tem sido norteadora do ensino de língua materna, conforme Lino de Araújo (2001, p.77).

É comum nas aulas de Língua Portuguesa o ensino da gramática normativa como ponto principal e, por que não dizer, exclusivo dessas aulas. O professor de português, em sua prática, adota uma perspectiva ortodoxa e tradicional no tratamento com a língua. As aulas se restringem, então, ao estudado da frase isolada, pois geralmente se estuda a classe de palavras (substantivo, adjetivo, verbo, pronome, etc.), categorias de gênero, número e tempo (masculino/feminino; singular/plural e presente/passado/futuro), oração e seus constituintes (oração, sujeito, objeto, adjunto adverbial, etc.), não chegando ao estudo do texto propriamente dito. Conforme elencam os PCNEM (2000):

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (PCNEM, 2000, p.15).

Desse modo, é possível afirmar que o professor expõe tópicos de sintaxe e morfologia e deixa a cargo do aluno identificar, nas frases descontextualizadas, os elementos sintáticos como sujeito, verbo e objeto. Assim, podemos dizer que o professor prioriza aspectos como a necessidade de memorização, desestimulando os alunos a aprenderem a usar a língua de maneira adequada, conforme o contexto social. O professor desconsidera os conhecimentos de língua que os alunos possuem e “impõem” que aprendam as regras estabelecidas pela gramática tradicional, restringindo o ensino de português ao que é certo e errado.

Apesar das críticas estabelecidas a esse modelo tradicionalista, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa ainda considera a norma culta-padrão como sendo a única variedade linguística, uma vez que é a única variedade que, quando comete desvios, estes são considerados aceitáveis, ou seja, ainda prevalece o ensino prescritivo nas aulas de português, pois o que é dominante são as normas gramaticais, desconsiderando assim, o que não faz parte

do modelo canônico (as variedades, os usos linguísticos, o contexto, entre outros). Francelino (2012) amplia esse cabedal de informações afirmando que:

Ainda é muito persistente uma prática de abordagem dos elementos da língua - em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos – fundamentada na tradição gramatical, em que a atenção se volta exclusivamente para a forma, passando ao largo dos aspectos extralinguísticos. Prevalece, apesar de algumas inovações, a busca pelo desenvolvimento das capacidades de identificação e reconhecimento das palavras em seus aspectos morfossintáticos, com ênfase na memorização de nomenclaturas e taxinomias (FRANCELINO, 2012, p.139).

O referido autor (op.cit.139) acrescenta que o ensino de língua, numa visão não prescritivista, deve tratar os fatos linguísticos de maneira que amplie a competência sociocomunicativa do aluno. Dessa forma, é importante que o professor considere que o aluno já chega na escola com uma gramática internalizada, e que possui uma competência comunicativa, uma vez que ele consegue interagir e se comunicar na sociedade em que está inserido. Ainda nessa perspectiva, Costa-Val (2002, p.111) afirma que “saber português – saber a gramática do português - significa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso”.

Sendo assim, podemos afirmar que o estudante sabe Língua Portuguesa (em algum nível ou variável), o que ele pode não saber é como utilizar essa língua nos diferentes contextos sociais, cabendo ao professor promover condições para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, para que ele possa se manifestar nos diferentes contextos comunicativos. Travaglia (2002) concorda com essa perspectiva e defende que o ensino de língua deve ser capaz de formar usuários capazes de usar a língua de acordo com cada situação de interação comunicativa com outros falantes. O autor sugere que o tempo dedicado ao ensino exaustivo das normas gramaticais seja posto em segundo plano, ou diminuído.

Nesta concepção, conforme Mendonça (2006), a escola deve formar sujeitos “capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação” com que se deparam cotidianamente (p. 204).

Outro fator que contribui para o “insucesso” das aulas de Língua Portuguesa é que as disciplinas gramática, literatura e redação são estudadas separadamente, por professores distintos, o que acarreta uma não articulação entre elas, provocando um prejuízo para os alunos. Os professores se enganam em achar que os alunos que “dominam” a gramática normativa terão melhor desempenho na escrita. Esse é um equívoco muito grave, pois um aluno que sabe gramática normativa não, necessariamente, sabe usar as ferramentas

favorecendo o texto, mas o aluno pode aprender a gramática a partir de textos, da produção textual.

Assim, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa é pautado em aulas de gramática tradicional, separadas de leitura e produção textual, ou em aulas que enfocam a produção textual sem levar em conta nenhuma abordagem gramatical. Como afirma Costa-Val (2002, p.114):

Na tradição recente do ensino de Língua Portuguesa, o trabalho ou tem-se subdividido em três áreas estanques—leitura, produção de texto e gramática—, de modo que o que se discute com relação à compreensão dos textos lidos não se aplica ao trabalho com a produção de textos e esses dois componentes não têm nem eco nem respaldo na aula de gramática, ou tem-se sustentado na formação de dois blocos incommunicáveis – de um lado o estudo do texto, de outro o estudo da palavra e da frase (COSTA-VAL, 2002, p.115).

Precisa ser enfatizado para os professores que o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo propiciar ao aluno a oportunidade de aprender a norma culta, de modo que as outras modalidades de língua não sejam excluídas. É válido ressaltar que no ensino de língua deve haver uma articulação entre as disciplinas gramática, leitura e produção textual, ao passo que a gramática seja estudada no texto, bem como esse sirva para que os alunos aprendam os usos linguísticos e, conseqüentemente, “aprendam” a variedade padrão.

Dessa forma, para que o ensino de Língua Portuguesa se dê de maneira eficaz, é imprescindível que busquemos uma prática que seja capaz de desenvolver no aluno as aquisições de habilidades linguísticas. Para tanto, o professor de língua deve ser mais receptivo com os alunos, no que diz respeito às variedades linguísticas espontâneas que eles trazem para sala de aula. É necessário, portanto, que seja extinta das escolas a noção de que saber Língua Portuguesa implica necessariamente saber metalinguagem. Esse é um dos mitos que precisa ser debatido, assim como outros. Conforme elencam os PCN (1998):

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.(PCN, 1998,p.29)

Dessa forma, a ideia de língua como intocável e isenta de mudanças, que circula frequentemente entre os profissionais da área de língua, precisa ser extinta. O professor de língua deve ter consciência de que saber a gramática “decorada” não significa saber usar a língua, uma vez que a língua imposta pela gramática normativa, muitas vezes, não é utilizada nas situações comunicativas.

É, pois, urgente, reverter esse quadro do ensino de Língua Portuguesa, visto que esse tipo de ensino normativo faz com que os alunos saiam da escola com a impressão que não sabem sua língua materna e acabam se sentindo inferiorizados/excluídos, por não fazerem parte do grupo seletivo que “dominam” a língua portuguesa. É de extrema importância que o professor se “renda” às novas perspectivas teóricas, para que o trabalho em sala de aula cumpra seu principal objetivo, que é fazer com que os alunos aprendam a usar a língua de maneira adequada ao contexto de uso em que está inserido.

1.3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Para entender a língua, cada corrente linguística constrói uma teoria que caracteriza seu estudo, não podendo confundirem-se uma com outra. Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa é imprescindível que o professor tenha em mente qual concepção de língua adota em sua prática docente, uma vez que tal concepção implica a maneira como elabora suas aulas, a forma como prioriza/aborda determinados conteúdos e como avalia a produção textual dos alunos. Conforme afirma Travaglia (2009)

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2009, p.21).

Com relação à concepção de língua, sabemos que existem, pelo menos, duas teorias: a concepção estruturalista e a concepção interacionista. No que diz respeito à primeira concepção, ela surgiu a partir dos estudos de Ferdinand Saussure e considera a língua como um conjunto de estruturas gramaticais que possuem relações internas entre si. Em outras palavras, o estruturalismo concebe a língua como homogênea e social, deixando à margem o uso linguístico e, conseqüentemente, o sujeito da língua. Conforme aponta Travaglia (2009, p.22), “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto atual”.

Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa que segueem sua prática a concepção estruturalista prioriza em suas aulas o estudo das normas gramaticais, ou seja, o ensino das normas do bem falar e escrever impostas pela gramática normativa, considerando-as como as únicas formas corretas de estudar a língua, desconsiderando, portanto, os usos linguísticos,

bem como as diferentes formas que as estruturas podem assumir de acordo com o contexto de uso em que estão inseridas. De acordo com Oliveira (2010, p.34), o professor que concebe a língua segundo a visão estruturalista pouco ajuda seus alunos a desenvolverem seus recursos linguísticos para interagirem socialmente nas diversas situações sociocomunicativas, pois “ele apenas contribui para reforçar o mito de que há uma única forma correta do português, reproduzindo um preconceito linguístico que estigmatiza milhões de brasileiros”.

Diferentemente da corrente estruturalista, uma outra concepção de língua é baseada na corrente interacionista, também conhecida como sociointeracionista. Essa corrente concebe a língua como interação social e considera como de extrema importância no ensino de Língua Portuguesa o aluno como sujeito, os usos linguísticos e o contexto de produção textual. De acordo com Travaglia (2009, p.23), “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Segundo essa visão, o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado no estudo das unidades linguísticas de acordo com o contexto de uso, isto é, o aluno não deve apenas aprender as regras gramaticais, mas precisa saber usá-las de acordo com a situação de uso da língua em determinado contexto.

Observamos, no entanto, que a concepção interacionista, de um modo geral, ainda não está presente nas aulas de Língua Portuguesa, ficando tais teorias restritas à academia ou a um grupo seleto de professores. Talvez ocorra isso porque os docentes, provavelmente, ou não têm acesso a tais conhecimentos, ou pelo fato de não participarem de eventos como capacitações e congressos e, portanto, não se atualizam. Além disso, deve haver os que têm acesso a esse conhecimento, porém optam por utilizar a concepção de língua já consagrada (concepção estruturalista).

Arelado à concepção de língua, Travaglia (2009) sugere três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O ensino prescritivo tem como objetivo levar o aluno a substituir seus padrões linguísticos por outros considerados corretos. Esse ensino, portanto, está ligado à concepção de língua como estrutura e de gramática normativa. Além do mais, só atende aos objetivos de ensino de levar o aluno a dominar norma culta ou língua padrão e dominar a modalidade escrita.

O ensino descritivo objetiva mostrar como determinada língua funciona. Esse ensino considera todas as variedades linguísticas e ajuda o falante a utilizar a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação. Atende, pois, basicamente aos objetivos de: a) levar

ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.

O ensino produtivo tem por objetivo ensinar novas habilidades linguísticas aos alunos. Almeja aumentar os recursos linguísticos que os alunos já possuem, sem alterá-los. Relacionando-o com os objetivos de ensino propostos por Travaglia (2009), podemos dizer que ele se desenvolve com o objetivo de promover no aluno a habilidade comunicativa, uma vez que propõe o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas. E, mais adiante, o autor acrescenta que esse tipo de ensino é muito útil para o aprendizado do aluno, todavia nas aulas de língua é o ensino prescritivo que é praticado e supervalorizado.

Queremos deixar claro que temos a expectativa de encontrar nas respostas dos professores a concepção interacionista de língua e linguagem, uma vez que consideramos que o estudo de Língua Portuguesa não se restringe ao estudo das regras gramaticais impostas pela gramática normativa, pois acreditamos que o falante possui regras internalizadas que trazem ao longo de sua vida e que devem ser consideradas nas aulas de português, assim como se devem considerar as diferentes funções que as estruturas linguísticas assumem de acordo com o contexto.

Percebemos que, mesmo que muitas discussões tenham sido estabelecidas nas últimas duas décadas, ainda é muito forte a presença do modelo estruturalista nas aulas de Língua Portuguesa. Observaremos, no tópico a seguir, o que os PCN e PCNEM propõem para que o ensino de língua materna não seja alicerçado por um modelo tradicionalista de língua.

1.4 O QUE OS PCN E PCNEM DIZEM SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas últimas duas décadas, com os avanços dos estudos linguísticos, institui-se uma crítica ao modelo de ensino de língua materna que privilegia, exclusivamente, a exposição de tópicos gramaticais, e essa crítica vem crescendo gradativamente por parte das políticas públicas, dos pesquisadores da área e dos professores. Um avanço recente é a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN).

O MEC, com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino, lançou os PCN. Foi elaborada uma primeira versão do documento por uma comissão de professores, no ano de

1995, e, posteriormente, o documento foi retomado e lançado em 1998, sendo amplamente divulgado nas escolas e na formação de professores.

Os PCN (1998) fazem um breve percurso histórico mostrando que, durante muito tempo, o ensino de língua materna baseado nas normas gramaticais era visto como “correto” e não havia grandes preocupações, haja vista que os alunos que frequentavam as escolas faziam parte da classe média alta e falavam uma variedade linguística bem próxima à norma padrão. Além disso, os PCN (1998) também elencam que os alunos que frequentavam as escolas possuíam representações de mundo e de língua que iam ao encontro do que os textos e os livros didáticos preconizavam. No entanto, quando a camada mais popular da sociedade passa a se inserir nas escolas, um movimento contrário a esse procedimento de ensino que vinha sendo adotado passa a ser inserido pelos linguísticos e estudiosos da área.

As críticas ao modelo tradicional de ensino datam dos anos 70, uma vez que se acreditava, nesta época, que era mais importante desenvolver a criatividade do aluno do que focar meramente nos estudos gramaticais, pois a criatividade era o caminho para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

É a partir dos anos 80, com os avanços dos estudos linguísticos e com base nos autores que criticavam a maneira tradicional de ensinar a língua, que o ensino de língua materna passa por uma ressignificação e instaura-se um sistema que privilegia a criatividade do aluno, em detrimento dos estudos gramaticais. Desse modo, a gramática passa a não ser o foco das aulas de língua, pois acredita-se que o ensino normativo impede que os alunos reflitam sobre os usos linguísticos e, conseqüentemente, não desenvolvam a competência discursiva, uma vez que só é estudada e analisada a variedade padrão.

Apoiados nessa competência comunicativa dos alunos, os PCN sugerem uma prática de ensino que atrela os estudos linguísticos aos estudos gramaticais, de modo que a gramática normativa passa a ficar como segundo plano nas aulas de língua.

Dessa forma, os PCN constituem-se como um documento norteador para o ensino, que tem como objetivo “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (PCN, 1998, p.13). Os PCN são compostos de objetivos, conteúdos, tratamento didático e sistema de avaliação e apresentam uma proposta de reorientação curricular às escolas.

O documento fornece referências e objetivos, ficando a cargo da escola a responsabilidade pelo seu projeto político pedagógico. No entanto, “ao mesmo tempo que isto

parece inovador e democrático não tem lastro na tradição escolar brasileira e não encontra ainda amplo respaldo na formação dos professores.” (LINO DE ARAÚJO, 2001, p.7). A pesquisadora (op.cit.p.7) acrescenta ainda que as escolas não estão preparadas para elaborar e colocar em prática um projeto político pedagógico, e os professores não estão aptos a formalizar as políticas.

Podemos afirmar que os PCN representam um avanço nas políticas educacionais do país, visto que apresentam práticas que vão à direção contrária do ensino prescritivo. Os PCN deixam claro que ainda está muito presente no ensino de língua a noção de erro e acerto, todavia percebemos avanços no estudo da língua, no sentido de que a reflexão dos usos linguísticos passa a ser priorizada nas aulas de português, desenvolvendo no aluno a capacidade comunicativa.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita (PCN, 1998, p. 18).

Assim sendo, após um breve percurso da história dos PCN e de como se constituem, passemos a observar como tal documento propõe a organização curricular dos conteúdos que integram o ensino de Língua Portuguesa. No que diz respeito a essa área do conhecimento, os PCN contêm um volume relativo ao 3º e 4º ciclos (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental, e possui um volume para o ensino médio (PCNEM). Nesta dissertação nos ocuparemos destes dois volumes relativos ao ensino de Língua Portuguesa.

Com relação ao conceito de língua, percebemos que os PCN (1998) a concebem como interação social, ou seja, adota a concepção interacionista de língua como podemos ver no trecho a seguir:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, 1998, p.20)

Embasado na concepção interacionista de língua, os PCN (1998) apresentam três variáveis que, quando articuladas, são de fundamental importância para o ensino de Língua

Portuguesa: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. O aluno é o sujeito que age, aprende, já os conhecimentos são os conteúdos a serem estudados, e o professor é o mediador que organiza a relação entre o aluno e o objeto do conhecimento. Desse modo, cabe ao professor dirigir as atividades didáticas que priorizem os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, de provocar uma reflexão linguística neles e garantir, assim, uma aprendizagem efetiva, de modo que eles reflitam sobre os usos linguísticos (PCN, 1998, p.22).

Segundo os PCN, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Para atingir esse objetivo, os PCN sugerem que se estude o texto, ao invés de frases descontextualizadas, e afirmam que, para que haja um ensino efetivo baseado na reflexão linguística, é necessário que o texto seja tomado como unidade básica do ensino, de modo que seu estudo seja realizado levando em consideração sua estrutura composicional, temática e estilística, considerando que eles pertencem a determinados gêneros (orais e escritos). Dentre estes, por sua vez, devem ser priorizados os que têm uma importância social e, portanto, terão uma abordagem mais aprofundada.

Sendo assim, os PCN consideram a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Percebemos, dessa forma, que o estudo dos gêneros textuais passa a ser ponto principal das aulas de língua materna, à medida que o estudo de tópicos gramaticais fica em segundo plano.

Assim, os PCN sugerem um ensino em que não se centre apenas nos estudos gramaticais, o professor deve levar os alunos a refletirem sobre os aspectos linguísticos:

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (PCN, 1998, p.27,28).

O documento ainda acrescenta que é preciso que os professores criem situações nas quais possam propor aos alunos atividades que façam com que eles, ao longo da escolarização, percebam as regularidades, as diferenças dos usos linguísticos para que

saibam como usar a língua de maneira adequada. De modo que, ao final dos anos letivos, saibam discutir a linguagem, seus textos.

Os PCN também defendem que o ensino de Língua Portuguesa não deve se pautar nos conteúdos que a gramática normativa impõe que sejam estudados, pois é necessário priorizar os aspectos que precisam ser tematizados em virtude das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de escuta, leitura e produção textual.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) corroboram o que os PCN (1998) propõem e afirmam que ainda prevalece nas aulas de Língua Portuguesa o estudo descontextualizado da gramática, pois os alunos chegam às séries finais do Ensino Médio sem dominarem a nomenclatura gramatical e “o que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível” (PCNEM, 2000, p.16). Além disso, os PCNEM (2000) esclarecem que para que haja um estudo do texto de forma contextualizada é necessário conceber a língua como interação: “língua situada no emaranhado das situações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em interação escolar”. Os PCNEM (2000) acrescentam que o estudo do texto seja considerado a unidade do ensino e os conteúdos tradicionais, ou seja, nomenclaturas gramaticais sejam deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser, portanto, uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos (conforme PCNEM, 2000, p.18)

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (PCN, p.27).

Percebemos que, mesmo decorridos 16 anos da publicação de tais documentos, ainda encontramos lacunas no ensino de Língua Portuguesa, bem como as propostas metodológicas sugeridas ainda não são inseridas nas escolas, como é o caso da Análise Linguística.

Dessa forma, fica claro que a proposta dos PCN (1998) e dos PCNEM (2000) é promover um ensino de língua em que o ensino da gramática seja associado às práticas de linguagem. Melhor dizendo, espera-se que a gramática seja estudada no texto e que seja

extinto o estudo dela de forma descontextualizada. Sendo assim, percebemos, através dos documentos, que há espaço para o estudo da gramática na sala de aula. Mas o que significa ‘gramática’? E qual gramática estudar? Discutiremos essas questões no capítulo a seguir.

2.0 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E AL

Neste capítulo discutiremos o conceito de gramática e algumas visões e debates que circulam nas escolas e na academia, bem como a prática que vem sendo realizada. Trataremos também acerca da AL como uma proposta metodológica para o ensino de língua e como o modelo de professor interfere na realização dessa metodologia.

2.1 MAS AFINAL O QUE É GRAMÁTICA? PARA QUE ENSINAR TEORIA GRAMATICAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Antes de discutirmos sobre o conceito de gramática e como ela vem se desenvolvendo na sala de aula, é pertinente que observemos, rapidamente, sua constituição na tradição ocidental, percebendo como ela se desenvolveu ao longo dos anos, afim de que compreendamos melhor seu contexto atual.

Neves (2002, p.10) aponta que, na filosofia grega, *gramatiké* significava um sistema regulador de interdependência dos elementos linguísticos. Os gramatikos julgavam as obras do passado, procurando suas virtudes e seus possíveis vícios e os apontavam aos usuários com a finalidade de expor e oferecer modelos. Nesse sentido, a *gramatiké* é o sistema regulador da combinação dos elementos linguísticos e o que lhe interessa, portanto, é “a visão dos princípios reguladores da unidade que se obtém na linguagem” (NEVES, 2002, p.22).

Já na cultura helenística, *téchnegramatiké* (arte da gramática) dizia respeito à regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história. Os helênicos tinham o objetivo de preservar a língua herdada em virtude do contato com a língua e cultura bárbara (não grega). Sendo assim, essa gramática dirige-se ao cidadão que tem que falar a língua de forma mais “bonita” possível, de acordo com os moldes consagrados da literatura. Pode-se dizer, portanto, que essa gramática surge com função sociocultural.

Sendo assim, ainda segundo Neves (2002), a gramática na época helenística tinha como finalidade transmitir o patrimônio literário grego. Com efeito, o manual de Dionísio o Trácio, obra que surgiu na época alexandrina, serviu de modelo para toda a tradição da gramática ocidental, uma vez que enfatiza o aspecto normativo, com a noção de regularidade que se quer preservar. Esse manual sintetiza, portanto, a norma linguística a ser seguida.

Passado o período helenístico, surgiu a linguística enquanto ciência. A linguagem e a língua passaram a ser o foco de investigação. A gramática nessa concepção veio dar conta das regras que regem a linguagem.

Após um breve relato histórico acerca da evolução do conceito de gramática, verificamos que gramática como sinônimo de regularidades fincou-se como modelo para a tradição ocidental. Com relação à normatividade, Neves (2002) afirma que advém da necessidade de se preservar uma língua e, no caso da língua grega, foi selecionada a língua considerada melhor, ou seja, a mais representativa de um período na cultura grega. Por fim, verificamos também que a ideia de norma não é o ponto prioritário que fez surgir a gramática. Dessa forma, existem outras possibilidades para o estudo da gramática além da norma.

Observamos, assim, que, desde os tempos remotos, a gramática assumiu uma função reguladora. O intuito de algumas culturas de persuadir, bem como o interesse na garantia de preservar a língua original de certas comunidades reforçou o caráter regulador dos estudos gramaticais. Dessa maneira, a gramática ganhou cada vez mais a função prescritiva e foi assumindo um papel controlador da língua, impondo aos falantes modelos para os usos linguísticos. Assim, o interesse em entender o funcionamento da linguagem humana fez surgir outras gramáticas, o que resultou em uma série de concepções e equívocos que perduram até hoje.

Nesse sentido, uma questão que tem gerado diferentes discussões entre os que trabalham com a linguagem é o tratamento da gramática na escola, em especial nas séries do ensino fundamental e médio. Dessa forma, percebemos que, além dos problemas com relação ao termo “gramática”, o ensino de Língua Portuguesa é permeado também por diversos equívocos dentre os quais podemos destacar: a crença de que é preciso o estudo exclusivo da gramática para o desenvolvimento da eficiência nas atividades do bem falar, ler e escrever, e a crença também ingênua de que não é para ensinar gramática nas aulas de língua e, conseqüentemente, o não ensino da norma padrão.

Com relação ao primeiro equívoco, defendemos que só o estudo da gramática não é capaz de desenvolver no falante as habilidades do bem falar e escrever. Como dito no capítulo anterior, os professores têm a ingênua crença de acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para ler e escrever. Com efeito, prendem-se à exposição de classes gramaticais e a análise sintática das frases. Ledo engano, uma vez que tais atividades exigem muito mais que conhecimentos gramaticais. A gramática, pois, sozinha, é insuficiente. Conforme afirma

Antunes (2007 p.51-52): “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”.

No que diz respeito à segunda crença de que não é para se ensinar gramática, discordamos dela, pois acreditamos que essa tese é irrelevante e, portanto, deriva, na maioria das vezes, da inconsistência teórica por parte dos professores. Com relação a essa inconsistência, em pesquisa realizada, Neves (1990) aponta que 100% dos professores entrevistados por ela afirmam ensinar gramática. Em contrapartida, alegam que ensinam gramática em suas aulas, porém não veem proveito nesse ensino, confessam que seu ensino não serve para nada. Percebemos que os professores constataam a ineficácia do ensino da gramática tradicional, no entanto continuam com a mesma prática.

No que tange o terceiro equívoco, Possenti (1996, p.17) afirma que é um dos objetivos da escola ensinar o português padrão e qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. Nesse sentido, concordamos com o autor que é falsa a tese de que não se deve ensinar o padrão aos alunos que não usam esse dialeto de prestígio, haja vista que essa ideia se apoia no preconceito de que seria difícil aprender o dialeto padrão. Nesse contexto, essa ideia é falsa, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes, quanto do grau de complexidade do dialeto padrão. Acreditamos que a razão pela qual não se aprende o padrão é de outra ordem e tem a ver, na maioria das vezes, com os valores sociais dominantes. Nesse âmbito, os menos favorecidos só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever.

Neves (2008) corrobora a ideia defendida por Possenti e acrescenta que

A escola tem obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico dos seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto- no que diz respeito à norma padrão-, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Linguística, a escola de hoje negligencia. (NEVES, 2008, p.128)

Com esses aspectos em mente, retomamos o questionamento lançado anteriormente acerca do conceito de gramática que vem sendo utilizado nas aulas de língua.

É consenso entre os profissionais da área de Língua Portuguesa o questionamento: “deve-se ensinar gramática nas aulas de língua”? Para responder a esta pergunta, é necessário ter em mente de que gramática está se falando, qual a gramática que se tem trazido para a sala de aula e quais os objetivos que se deseja atingir para o ensino de língua. De acordo com

Possenti (1996), não há uma reflexão por parte dos professores sobre que gramática está se estudando e de que modo estão fazendo.

No sistema escolar brasileiro, a gramática representa um lugar de opressão e, além disso, em relação a como conceituar o termo gramática, há uma contradição em relação ao conceito. Quando se fala em “gramática”, as pessoas, geralmente, têm uma visão pejorativa, pois há uma atitude negativa com relação à gramática. De acordo com Neves (2002), os falantes têm a noção de que estudar gramática é desnecessário e, portanto prejudicial, uma vez que ela cria falsas noções a respeito da língua.

Geralmente, quando as pessoas falam em gramática não se dão conta que podem estar falando de coisas diferentes, haja vista que é uma palavra polissêmica. Como aponta Antunes (2007, p.24-25), quando falamos em gramática, podemos estar nos referindo a : a) regras que definem o funcionamento da língua, ou seja, o saber intuitivo que todo falante possui de sua própria língua (gramática internalizada); b) regras que definem o funcionamento de determinada norma (gramática normativa); c) uma perspectiva de estudo (gramática gerativa, gramática estruturalista); d) de uma disciplina escolar ou do livro que contém regras prescritivas, que define o que é certo e errado, ou que mostra a língua como é usada sem juízo de valor, como “ a gramática do Português Brasileiro” de Perini, entre outros significados. Cada uma dessas concepções se refere a perspectivas diferentes. É preciso ter em mente as particularidades e funções de cada uma, e principalmente, é fundamental saber, de fato, o que se está propondo que os alunos aprendam.

Conforme Possenti (1996) existem três tipos de gramática ou três sentidos para a palavra gramática: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. A gramática normativa diz respeito a um conjunto de regras que devem ser seguidas e tem como objetivo desenvolver nos leitores a habilidade de falar e escrever de modo correto. Com efeito, apresenta uma infinidade de regras para se aprender a variedade padrão e é reprimida toda realização que foge da norma culta.

A gramática descritiva descreve e/ou explica as línguas tais como elas são faladas e tem como objetivo tornar conhecidas as regras utilizadas pelos falantes. Para tanto, pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são realmente seguidas. Diferentemente da gramática normativa, a gramática descritiva não tem nenhuma pretensão de ser normativa. Adota-se, portanto, um critério social em detrimento do linguístico e a preocupação não é observar erros, mas as possibilidades de usar uma determinada forma de acordo com a classe social, com o contexto.

Com relação à gramática internalizada, diz respeito ao conjunto de regras que todo falante domina, melhor dizendo, todo usuário da língua possui uma gramática internalizada na mente que lhe permite produzir frases e enunciados, de maneira que são considerados compreensíveis e reconhecidos como pertencentes a uma determinada língua. Se um falante diz “a gente *vai* ao shopping” ou “a gente *vamos* ao shopping”, qualquer falante do português sabe que essas duas frases são da Língua Portuguesa, ou seja, não são frases do inglês, espanhol, entre outros. Em suma, o usuário da língua possui regras que lhe possibilitam distribuir as palavras em sequências com sentido. Assim, o falante nativo de uma língua não precisa primeiro estudar as regras que a gramática impõe, pois ele sabe produzir e entender enunciados da sua língua.

Possenti (1996, p.75) acrescenta que a gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da norma padrão, considerando-os erros. Já para a gramática descritiva, nenhum fato é desqualificado como não pertencente à língua, ou seja, nenhuma expressão é considerada como erro, pois ela percebe a língua como variável e o objetivo é observar as regularidades que condicionam a variação. Nesse sentido, o autor propõe que na escola sejam trabalhados os três tipos de gramática, em ordem de prioridade, primeiro se estuda a gramática internalizada, em seguida a descritiva e, por último, a normativa.

Antunes (2007) corrobora os conceitos de gramática apresentados por Possenti (1996) e acrescenta outras definições. Para a autora, além das gramáticas internalizada, normativa e descritiva, existe a gramática como sinônimo de perspectiva de estudos linguísticos; gramática como disciplina de estudo; gramática um compêndio descritivo sobre a língua.

Com relação à gramática internalizada, a autora define-a como algo que abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve desde a formação de sílabas, até a distribuição das palavras para formar frases. Nesse sentido, qualquer pessoa que fale uma língua fala porque sabe sua gramática, ou seja, a gramática da língua nativa que desenvolvemos desde criança. Como lembra Antunes (2007, p27.), é uma gramática que já se encontra consolidada, “mas existe a ideia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática. As outras normas funcionam sem gramática. Movem-se à deriva. Ora, toda língua – em qualquer condição de uso – é regulada por uma gramática”.

A autora acrescenta que é comum a ideia, arraigada entre os falantes, de que não sabem falar português, e a língua é muito complicada. Todavia, eles não têm consciência de que possuem uma gramática e que sabem se expressar, isto é, sabem dizer o que querem dizer.

Na realidade, não existe gramática complicada para os falantes nativos de sua língua, o que ocorre é que eles estão se referindo a outra gramática. Portanto, essa gramática internalizada vai sendo aprendida intuitivamente, através da convivência com o outro, ouvindo e falando, sem ser necessária a presença de um professor para o ensino dela.

A segunda concepção é a de “gramática normativa”. Nessa acepção, a gramática é entendida como um conjunto de regras que regulam o uso da norma culta, e só são consideradas aceitáveis as variedades de prestígio. É, portanto, uma gramática normativa que define o que é certo e errado dentro da língua. As regras impostas não são organizadas por razões propriamente linguísticas, mas por convenções sociais, por razões históricas e políticas. Existem formas que ganharam mais prestígio na sociedade “cultura” e, portanto, foram consideradas como corretas, já a fala das camadas menos privilegiadas foi considerada como incorreta, segundo essa gramática. Conforme aponta Neves (2002):

Em geral, toma-se como orientação, a língua escrita pela sua modalidade mais tensa, e a língua falada pela sua modalidade mais frouxa, e traça-se um quadro de incompatibilidade total, estabelecendo-se uma polarização irremediável (NEVES, 2002, p.227).

A terceira acepção de gramática é como sinônimo de perspectiva de estudos linguísticos. Nesse terceiro sentido, a gramática é concebida como um método de organização para estudar a língua. Surgiram várias perspectivas e cada uma apresenta um conjunto de teorias e uma forma de analisar a língua (gramática estruturalista, gramática gerativista, gramática funcionalista).

Já a gramática como “disciplina de estudo” diz respeito às chamadas aulas de gramática, que compõem a grade curricular de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio e que constituem o grande “terror” para a camada escolar, no geral.

Por fim, a última concepção de gramática “um compêndio descritivo sobre a língua” é o livro propriamente dito e pode adotar uma perspectiva mais prescritiva ou mais descritiva da língua.

Assim como os autores citados, Travaglia (2009) também concorda que existem três sentidos para o termo gramática (internalizada, normativa e descritiva). Porém, ele acredita que não basta apenas saber o sentido do termo, é necessário ter conhecimento de outras informações. Nesse âmbito, o autor vai além e amplia o conceito de gramática, quando afirma que é preciso dizer o que se entende por *gramática* “e, de acordo com cada concepção, o que seria *saber gramática* e o que é *ser gramatical*” (Travaglia, 2009, p.24). Sendo assim, no

primeiro sentido, gramática é concebida como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem falar adequadamente. Dessa forma, gramatical diz respeito àquilo que segue regras, que obedece às normas do bom uso da língua. Com relação a essa última, só é aceita a variedade dita padrão, pois todas as outras formas de uso são consideradas desvios, degeneração da língua. Portanto, nessa visão, a gramática é entendida como absoluta e considera agramaticais frases como: “Vi ela na lanchonete” ou “Ele mim pediu emprestado”.

A segunda concepção é a de gramática descritiva. Essa acepção de gramática faz uma descrição da estrutura e funcionamento da língua. Gramatical será tudo que atende às regras de funcionamento da língua conforme determinada variedade linguística. Desse modo, as frases ditas no parágrafo anterior são consideradas gramaticais, pois atendem às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades. Nessa visão, saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticidade”. (TRAVAGLIA, 2009, p.27).

A terceira concepção é de *gramática* como conjunto das regras que o falante aprendeu e das quais lança mão ao falar. Desse modo, *saber gramática* não depende da escolarização, mas sim da vivência linguística que o falante possui. “Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada”. (TRAVAGLIA, 2009, p.29)

Além dos sentidos do termo gramática, Travaglia (2009) afirma que no ensino de Língua Portuguesa, quando se trabalha especificamente com gramática, tem que se ter em mente que há diversos tipos de gramática, como já dito anteriormente, e que o trabalho com cada tipo resulta em atividades bem distintas na sala de aula com objetivos bem diversos. O autor acrescenta a gramática implícita, a gramática explícita ou teórica, a gramática reflexiva, a gramática contrastiva ou frasal, a gramática geral, a gramática universal, a gramática histórica e a gramática comparada.

Os três primeiros tipos de gramática (implícita, explícita ou teórica) têm como critério de proposição a explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua. A gramática implícita, inconsciente, é a competência linguística internalizada do falante. É considerada implícita, pois o usuário não tem consciência dela, utiliza-a automaticamente. Por possibilitar o uso automático da língua, é conhecida como gramática de uso.

Por outro lado, a gramática explícita “é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento”. (TRAVAGLIA, 2009, p.33). Assim, todas as gramáticas normativas e descritivas são explícitas.

A gramática reflexiva, por sua vez, representa as atividades de reflexão sobre a língua que buscam detectar a constituição do seu funcionamento.

Os outros tipos de gramática elencados por Travaglia (2009) são definidos pelos seus objetos de estudos e por seus objetivos de ensino. Nessa perspectiva estão imbuídas a gramática contrastiva; a gramática geral; a gramática universal; a gramática histórica e a gramática comparada.

No ensino de língua materna, a gramática contrastiva mostra as diferenças e semelhanças entre as variedades da mesma língua. A gramática geral é a que compara o maior número possível de línguas, a fim de observar todos os fatos linguísticos realizáveis e que se realizarão. A gramática universal investiga quais as características linguísticas são comuns a todas as línguas do mundo. A gramática histórica estuda a origem e evolução de uma língua, observando suas fases desde o seu surgimento até o momento atual. Por fim, a gramática comparada estuda a evolução de várias línguas, buscando ponto em comum entre elas.

Pelo que foi descrito até aqui, verificamos que, de acordo com os autores citados, a palavra gramática é polissêmica e pode abarcar uma variedade de definições. Cada concepção resulta uma perspectiva metodológica a ser utilizada para o trabalho com a língua. Assim, tanto os autores quanto os professores, de acordo com sua corrente teórica, adotam uma concepção de gramática e sugerem como ela deve ser trabalhada em sala de aula.

Em contrapartida, nas escolas brasileiras, de um modo geral, o conceito de gramática está atrelado a um conjunto de regras a serem imitadas para o bem falar e escrever (gramática normativa). Essa é a concepção adotada pela maioria dos professores, que acabam desestimulando os alunos no ensino de língua materna. A escola se fechou numa determinada tradição de ensino de gramática, limitando o estudo de certos temas. Como lembra Possenti (1996), o ensino de gramática nas escolas se restringe a duas atividades: o estudo de regras de construção de estruturas (palavra ou frase) e a análise mais ou menos explícita de determinadas construções (radical, tema, análise sintática da oração).

Como lembra Neves (2002, p.238), as aulas de gramática se reduzem à classificação gramatical e os professores a contemplam como atividade de exercitação da metalinguagem bem como consideram que ela seja uma disciplina normativa. A autora acrescenta que é

desprezada quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos apartados.

No entanto, como Travaglia (2002, p.157) afirma, “o ensino de metalinguagem, de teoria gramatical ou linguística, desenvolvido por meio de atividades de gramática teórica, não é um recurso, um instrumento para atingir o objetivo tão desejável para desenvolver a competência comunicativa”.

Observamos assim que a gramática tem sido utilizada como uma disciplina normativa que supervaloriza a metalinguagem e despreza as atividades de reflexão da língua. É gasto um tempo exagerado ao tratamento da nomenclatura gramatical, quando se poderia focar em atividades de reflexão dos usos linguísticos, de produção textual, entre outros. É por essa razão que muitos linguistas defendem que ela seja extinta das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que seu ensino se restringe ao uso da nomenclatura e definições separadas do contexto, passando a ser um corpo estranho, uma vez que é separada do uso linguístico e, portanto, separada do cotidiano dos alunos. Conforme afirma Antunes (2007), a gramática tem sido uma pedra no caminho da escola, uma pedra na sala de aula.

De acordo com Neves (2002), o ensino de gramática tem se prendido a fórmulas que a gramática normativa determina como corretas, havendo uma preocupação nas aulas de língua com classes e funções sintáticas extremamente artificiais. Dessa forma, há uma repetição enfadonha, nas séries do fundamental e médio, sem nenhuma aplicação de tais regras na vida cotidiana do aluno. Os alunos são, portanto, meros repetidores.

Nesse contexto, observamos que o ensino de Língua Portuguesa tem sido sinônimo de nomenclatura gramatical. É um equívoco esta comparação, uma vez que são coisas completamente distintas. Não estamos aqui defendendo que não é para se trabalhar nomenclatura na sala de aula, mas trabalhá-la como mais uma forma, com o objetivo de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa. Oliveira (2010, p.236) aconselha que “a gramática não deve ser ensinada se ela for estreitamente concebida como nomenclatura gramatical”.

Na mesma linha de pensamento dos autores citados, Neves (2002) defende o estudo funcional da gramática, de modo que a língua seja estudada na situação de produção, no contexto comunicativo. A autora defende que, dentro dos objetivos do ensino de língua portuguesa, deve estar incluso o desempenho linguístico dos alunos. Desse modo, a gramática deve estar a favor do uso real da língua.

Do que foi exposto até aqui, depreendemos que ensinar gramática é válido, contanto que a escola esteja ancorada na perspectiva de promover no aluno a habilidade de se manifestar, linguisticamente, nas diferentes circunstâncias de uso da língua. Nesta pesquisa, defendemos que o ensino de gramática é necessário, bem como o estudo das nomenclaturas.

Todavia, o que precisa ser reformulado é a maneira como tal gramática é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa. O problema, então, não é ensinar gramática ou apenas ensinar gramática, mas de que forma essa gramática é ensinada. Nesse sentido, não há problemas em se ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa, desde que o professor tenha em mente que ensiná-la não significa apenas ensinar nomenclatura gramatical, ou seja, que o enfoque dessas aulas não é a metalinguagem e que o ensino de gramática é apenas UM dos meios para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno.

Em síntese, percebemos que há muitas críticas a esse tipo de ensino “tradicionalista”, mas o que falta na verdade é uma metodologia que dê conta de ensinar a língua de um modo que os alunos aprendam a usá-la adequadamente. É nesse sentido que defendemos a proposta metodológica da Análise Linguística nas aulas de língua, conforme veremos no tópico a seguir.

2.2 PRÁTICAS DE AL

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram feitos acerca do ensino de língua portuguesa, observando a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Tais estudos, na intenção de ampliar os letramentos dos alunos, propõem a prática de AL, que os levam a refletir sobre o uso e funcionamento da língua.

Dentre os autores que discutem esse ensino de AL, destaca-se Geraldi. Em seu livro “O texto na sala de aula”, escrito em 1984, o autor propõe uma nova prática pedagógica, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma,

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).

O referido autor (op. cit, p.78) acrescenta que, no ambiente escolar, institui-se uma atividade linguística artificial que dificulta o ensino de língua portuguesa. Considera que não se faz AL, aplicam-se a dados análises pré-existentes. Portanto, os professores simulam a prática científica da AL.

Desse modo, Geraldi (1984), ao perceber essa artificialidade do ensino, apresenta essa proposta de incorporar às aulas de português a prática de AL interligada com as práticas de leitura e produção textual. Em outras palavras, podemos dizer que esse autor propôs práticas do uso efetivo da língua transferidas para as atividades de leitura, produção textual e AL.

Em 1984, quando o termo foi cunhado por Geraldi, a AL estava ligada à gramática tradicional, pois a preocupação se restringia a observar aspectos como a coesão, coerência, sintaxe, morfologia e fonologia do texto do aluno. Dito de outra forma, a partir do erro do aluno, seria possível analisar as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, o aluno melhorar seu texto (reescrita), a fim de desenvolver nele a capacidade de se comunicar adequadamente. Sendo assim, nessa perspectiva se encontrariam no texto do aluno “erros”, que, por sua vez, serviriam de base para o desenvolvimento da prática de AL, como podemos ver na citação seguinte:

Levando em conta uma certa categorização de problemas, que, emergindo em textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próximos da assim chamada língua culta (GERALDI, 1997, p.193).

Ampliando a noção de AL, em 1997, Geraldi, em seu livro “Portos de Passagem”, propõe um modelo de AL que, diferentemente de 1984, quando estava baseado na gramática tradicional, ancora-se na linguística textual, bem como na semântica do texto. Em “Portos de Passagem”, percebe-se uma inovação quanto ao conceito de AL, uma vez que nesta obra o autor concebe a AL como uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa que se baseia em dois tipos de reflexão: a epilinguagem, que diz respeito à reflexão sobre os usos linguísticos, e a metalinguagem, que está associada às definições, classificações dos fenômenos linguísticos. O autor considera que as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e, assim, “toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, 'análises linguísticas' tão importantes quanto outras mais pontuais” (GERALDI, 1997, p.190). Diante disso, o autor (op.cit, p.190) defende que as atividades epilinguísticas antecedam as atividades metalinguísticas, no processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Sendo assim, verificamos que há uma evolução no conceito de AL, uma vez que, em 1984, a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno e, em 1997, a reflexão é focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno.

Podemos inferir que Geraldi se apoia nas ideias de Franchi (1977) no que diz respeito a considerar o contexto e não mais tomar a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos, bem como nas considerações feitas sobre a importância das reflexões epilinguísticas para o ensino. Franchi (1977, p.13) afirma que “é com recurso à noção de contexto da situação que se pode definir a frase como unidade mínima dos discursos: uma expressão qualquer, fora da situação ou desconsiderada independente do seu contexto, não possui significação alguma”. Franchi (1977, p.32) acrescenta que “a atividade linguística supõe ela mesma esse retorno sobre si mesma, uma progressiva atividade epilinguística”. O autor afirma que a atividade epilinguística deve ser priorizada no lugar da atividade metalinguística.

Geraldi, por sua vez, ampliando as ideias de Franchi, propõe que, no ensino de língua portuguesa, devem-se considerar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Essas contribuições de Geraldi repercutiram em vários outros autores, como os citados abaixo.

Mendonça (2006), corroborando Geraldi, sugere a prática de AL, numa perspectiva sociointeracionista, que constitui uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, tendo em vista que possibilita a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

A AL, portanto, desenvolve-se alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, a fim de contribuir para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia. Com isso, retomando as palavras de Mendonça (2006), a AL corresponde à

Parte de letramento escolar, constituindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p.208).

Sendo assim, a AL pode ser apresentada como uma prática de reflexão acerca da organização textual, na qual o sujeito pode comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais como uso concreto da linguagem.

Perfeito (2005) caracteriza a AL como uma atividade reflexiva e, portanto, epilinguística, dos sujeitos-aprendizes no que tange à movimentação de recursos gramaticais, lexicais e textuais, referentes ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual. Todos esses processos são mediados pelo professor. Conforme aponta a mesma autora

A prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentido e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p.60).

Essa autora (op. cit, p.61) acrescenta que a AL se dá no sentido de se observar, em um texto, o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicações circulação) no processo de construção de sentidos.

Bezerra e Reinaldo (2012), analisando as contribuições dos autores citados, afirmam que a AL é uma alternativa metodológica de ensino, ou seja, diz respeito a uma reflexão (epilinguística e metalinguística) que adiciona aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto, que vão além da substituição da frase para o texto, ocasionando mudanças mais amplas com contribuições das teorias do gênero.

As autoras acrescentam que, “com esse ponto de vista, a análise linguística circunscrita simplesmente à prescrição gramatical, enfatizando a palavra e a frase, cede espaço para o texto e se constitui um recurso para a reflexão sobre leitura, escrita e o próprio fenômeno linguístico”. Sendo assim, na perspectiva da AL, as questões de gramática, antes apresentadas em frases soltas, agora vêm acompanhadas de textos, e a preocupação dos professores deve ir além de verificar se os alunos sabem identificar/classificar sujeito, verbo, advérbio, por exemplo. O objetivo das aulas de língua portuguesa é proporcionar ao aluno atividades que desenvolvam uma reflexão sobre o uso da língua.

Diante dessas definições de AL, percebemos que os autores a entendem como uma proposta que gera mudanças nas práticas escolares, no que diz respeito ao ensino de gramática nas aulas de português. Assim sendo, AL define-se por uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem, que permite ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação.

Após toda essa discussão acerca da AL, podemos concluir, como foi dito anteriormente, que o conceito de AL, ao longo dos anos, foi evoluindo e se modificando. Observamos que, em 1980, a AL estava ligada à higienização do texto do aluno, pois eram focados aspectos prescritivos com o intuito de os alunos atingirem a norma padrão, e a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno. Já em 1997 a reflexão é focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno. Posteriormente, nos anos 2000, como afirmam Bezerra e Reinaldo (2012), a reflexão é baseada “na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua”.

Nesse sentido, a AL vem a ser uma reflexão sobre a organização do texto, uma vez que considera o gênero selecionado, a situação de produção, a seleção dos mecanismos lexicais adequada para o contexto, os mecanismos de textualização, ajudando o aluno a refletir sobre os usos adequados dos mecanismos linguísticos.

Para que o trabalho com AL seja eficaz, é necessário que, não só o aluno, mas também os professores possam refletir sobre a língua a partir do contexto de uso. E para que aprenda a refletir é necessário que haja um trabalho com textos, ou seja, o aluno precisa ler, interpretar, analisar textos de diferentes gêneros textuais, bem como analisar seus próprios textos para que percebam como a língua está sendo utilizada naquele contexto de uso. Sendo assim, fica evidente que o ensino de língua portuguesa através de frases isoladas não contribui para que haja uma reflexão sobre a língua, assim como também não haverá essa reflexão enquanto o texto for utilizado como pretexto para ensinar gramática.

Diante das discussões, podemos dizer que é relevante para o ensino de língua portuguesa AL tomar o texto como partida, tendo em vista que, para que haja produção textual, os alunos precisam ter conhecimento dos gêneros textuais que fazem parte da nossa sociedade.

Em se tratando de AL, o trabalho com gêneros textuais desempenha um papel de extrema importância, uma vez que, a partir do contato com eles, o aluno pode ter um conhecimento de como utilizar os recursos linguísticos da melhor maneira, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores. Além do mais, os alunos poderão perceber que, diferentemente das classificações fechadas abordadas pela gramática tradicional, o trabalho com o gênero possibilita ao aluno uma reclassificação das palavras conforme o discurso esteja estruturado, isto é, de acordo com sua posição no contexto.

Entendemos que, para que o texto seja tomado como unidade de ensino, nas aulas de AL, é imprescindível considerá-lo nos eixos da leitura, da escrita e da fala, já que eles são concebidos de forma articulada. Considerando essa articulação, que papel desempenha então a gramática tradicional no ensino de língua portuguesa?

2.3 ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL OU ANÁLISE LINGUÍSTICA?

Nos cursos de formação de professores a AL faz parte da grade curricular, porém, parece-nos que o conceito de AL precisa ser melhor discutido nesses cursos, pois os professores, após concluírem a graduação e se depararem com a situação real de sala de aula, não sabem/conseguem aplicar na prática o que supostamente aprenderam ao longo de sua formação.

Silva (2010), tratando da lacuna que há nos cursos de formação, afirma que:

Dentre os principais elementos que têm contribuído para a variação de práticas pedagógicas embasadas em diferentes concepções de língua, o discurso dos professores salientou a existência de lacunas em sua formação inicial e continuada ao lado da pouca atenção que o eixo de ensino em tela tem recebido da academia. (SILVA, 2010, p.972)

Desse modo, mesmo os futuros docentes tendo conhecimento do que venha a ser AL, da sua importância para o ensino, o que muitos estudos têm revelado é que os professores não trabalham a gramática de forma contextualizada, ou seja, tomando o texto como a unidade básica de ensino. As práticas de ensino de língua materna revelam uma mescla de perspectivas: o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas.

Surge, então, o grande questionamento: “Por que os professores quando vão para sala de aula não conseguem inserir, de fato, a prática de AL”? Essa é uma pergunta que merece atenção dos pesquisadores, bem como dos formadores de professores, para que proponham soluções, a fim de que a inserção da prática de AL nas aulas de língua seja eficaz.

Podemos dizer que os professores não conseguem inserir a prática AL pelo fato de continuarem com uma concepção de gramática normativa de uso da língua. Essa concepção de língua como sinônimo de gramática normativa tem raízes muito antigas, pois desde Aristóteles vem se acumulando contradições, definições, preconceitos.

Muitos professores de língua portuguesa ainda possuem essa tradição e concebem a gramática como normas para bem falar e escrever, ou seja, na concepção destes, só sabem

falar e escrever bem aqueles que dominam as regras gramaticais. Como afirma Franchi (2006):

Aceitou-se por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra talvez estimulados pela equivocada e infeliz atribuição de uma coloração “fascista” a línguas naturais, enquanto sistema e regras (FRANCHI, 2006, p.36).

O que vem ocorrendo nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, é a predominância da perspectiva de AL como reconhecimento de regras gramaticais, ou seja, ainda há um entrave na concepção de língua como sistema e língua como gramática. Parece que os professores de língua portuguesa estão preocupados em formar sujeitos que sabem as regras da gramática tradicional decoradas, e não usuários da língua capazes de se comunicarem adequadamente em todas as situações de comunicação.

A chave para a mudança na forma de os professores ensinarem gramática não reside na adoção de um termo, *análise linguística*, e no abandono de outro, *ensino de gramática*. Reside na conscientização do professor a respeito das concepções de língua e de gramática que eles adotam, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica. Sem essa conscientização, os termos não passam de termos. Consequentemente, um professor pode dizer que faz análise linguística e não fazer nada do que Geraldi tinha em mente quando propôs o termo (OLIVEIRA, 2010, p.234).

Os professores continuam ensinando regras gramaticais a partir de diversos tipos de critérios e utilizando métodos inadequados, causando uma não compreensão da língua por parte dos alunos. Como demonstra Franchi (2006, p.80), “em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam?”.

É necessário que os professores concebam a AL como uma alternativa para o ensino de Língua Portuguesa, entendendo que esse é um dos caminhos para se estudar a língua numa perspectiva interacionista, pois tal perspectiva concebe a língua como interação construída em cada situação comunicativa, diferentemente da gramática tradicional, que concebe a língua como acabada, inflexível. Indo mais além, é preciso que os professores entendam que a AL é uma prática de reflexão sobre os usos linguísticos, que toma como centro o texto, e não mais a frase, o período, como preconiza a gramática tradicional.

A prática de AL leva o aluno a refletir sobre os efeitos de sentidos que determinado uso linguístico causam no texto, bem como a interação do locutor ao utilizar determinadas expressões, e se os recursos utilizados pelo locutor são propositais, se são característicos do

gênero. Diante disso, o aluno vai perceber a importância das suas escolhas linguísticas na produção do texto, por exemplo. A AL, sobretudo, possibilita que o aluno, a partir da observação das escolhas do autor, possa fazer suas próprias escolhas.

No ensino de Língua Portuguesa, os professores seguem uma tradição de realização de exercícios descontextualizados, bem como exposição de regras que os alunos não estão acostumados a verem no seu cotidiano. Tais estruturas só são vistas na gramática tradicional, nos livros didáticos e nas aulas de português, o que faz com que o aluno não saiba aplicar no dia-a-dia o que aprendeu nas aulas.

Esse tipo de ensino faz com que o aluno saia da escola com preconceitos linguísticos que perpassam a universidade, chegando até a sala de aula, quando esses futuros professores iniciam efetivamente sua prática docente.

Nesse sentido, apoiamo-nos nas palavras de Alves-filho (2010), quando afirma que a AL deixa de lado a exclusividade do ensino prescritivo de gramática nas aulas de língua portuguesa, uma vez que este, sozinho, é considerado ineficaz para o ensino-aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que a AL não busca excluir das aulas de língua portuguesa o ensino de gramática, uma vez que os alunos precisam ter conhecimento e domínio da variedade padrão da língua. Ao contrário, a AL vem a auxiliar o ensino de gramática, de modo que haja uma reflexão de como utilizá-la, bem como ela pode ser útil na resolução de problemas referentes ao uso da língua. Franchi (2006, p.32) diz que os professores devem saber gramática, não para ensiná-la a todo custo aos alunos, mas usá-la como “instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos”.

É necessário que haja uma reformulação no modo como se ensina Língua Portuguesa, seja nas escolas, nas universidades, visto que precisa ser extinta a noção de que o ensino de regras gramaticais é condição necessária para que o sujeito aprenda adequadamente a língua. Como já foi mencionado anteriormente, o professor precisa ter em mente que a AL diz respeito a uma reflexão sobre a língua, de modo que parte do texto como objeto de estudo. Sendo assim, é de extrema importância que o professor desenvolva atividades que levem o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, levando para sala de aula atividades da gramática da língua contextualizadas, apresentando-a para objeto de estudo.

Acreditamos que a AL precisa de uma atenção especial dentro da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para que tanto os professores universitários, quanto os futuros professores estejam preparados para formar leitores capazes de interpretar, produzir

textos de diferentes esferas sociais. É preciso, também, que haja um investimento na formação inicial e continuada dos professores, para que haja uma mudança na concepção de língua, de gramática, de texto, enquanto objetos de ensino que perpassam esses cursos.

Nesse sentido, em virtude do desenvolvimento dos estudos acerca de AL, é importante que seja proporcionada a reflexão sobre os usos da língua nas aulas de Língua Portuguesa. Mas, para isso, é necessário que, anteriormente, a formação de professores contemple tal perspectiva de estudo, uma vez que a postura adotada pelo professor tem relação com a prática que ele adota, e parece-nos que o comprometimento com a prática de AL estaria relacionado a um professor que busca a reflexão sobre os usos linguísticos. Para tal, passemos a uma breve exposição sobre os modelos de professor.

2.4 MODELOS DE PROFESSOR

No que diz respeito aos modelos de professor, as pesquisas têm dado ênfase a dois modelos: reprodutor e reflexivo.

A concepção de professor reprodutor tem origens muito antigas, surgiu no período colonial, com o ensino jesuítico. Mesmo tendo se originado em um período antigo, o que percebemos é que tal modelo de professor vem perpassando por muitos séculos, e ainda hoje, encontramos professores reprodutores, ou seja, o professor visto como um “simples transmissor e repassador do máximo de conteúdos, de preferência oralmente” (MARTINS, 2001, p.21).

Por perceber que esse modelo de professor é insuficiente para que se tenha um ensino aprendizagem de qualidade, houve diversas tentativas de substituí-lo por outro modelo que respondesse às situações cotidianas de sala de aula surge, então, o professor reflexivo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo de professor reflexivo é uma tentativa de modificar-se o modelo de professor reprodutor.

2.4.1 *Professor reprodutor*

O modelo de professor reprodutor, criticado por pesquisadores da área de educação (MARTINS, 2001; BEZERRA, 2010), diz respeito ao professor que tem como objetivo principal, em suas aulas, a mera transmissão de informações para seus alunos, melhor dizendo, o professor reprodutor detém o conhecimento, passa-o para seus alunos, que, por sua vez, memorizam o conteúdo e reproduzem o que “aprenderam” para o professor da disciplina.

O professor reprodutor, diferentemente do professor reflexivo, não reflete sobre sua prática, preocupa-se, sobretudo, em expor o conteúdo da disciplina, independentemente de saber se os alunos estão realmente aprendendo ou não. O importante, segundo esse modelo de professor, é o docente “cumprir” o que está planejado para as aulas, ou seja, a transmissão do conteúdo. Desse modo, o modelo de professor reprodutor tem como centro do processo de ensino/aprendizagem o professor e, conforme afirma Bezerra (2010, p.283), “os alunos são apenas coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem”.

O professor reprodutor ministra aulas expositivas e, portanto, não leva em consideração a participação dos alunos para a construção do conhecimento. Assim, as aulas consistem na memorização de conceitos e, em seguida, o professor aplica exercícios para que os alunos repitam o que conseguiram memorizar.

O professor reprodutor leva em consideração as experiências que acumulou ao longo de sua formação, imita, por exemplo, um professor-formador que considera bom, aplicando em suas aulas os conhecimentos científicos passados pelos formadores. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse modelo de professor não considera as situações imprevisíveis que podem ocorrer na sala de aula. Dito de outra forma, os professores reprodutores, ao se depararem com situações conflituosas na sala de aula, não saberão como solucioná-las, pois seu modelo de ensino não considera que tais situações irão ocorrer ao longo da caminhada.

O professor reprodutor considera que o livro didático é a fonte da construção do conhecimento e ensina aos alunos o conteúdo programado de forma superficial, como afirma MARTINS (2001, p.20): “a abordagem superficial envolve o apelo à memorização de conteúdos, por vezes desconectados dos contextos, destinados apenas a alcançar sucesso em provas e avaliações, mas que logo são esquecidos”.

Podemos afirmar que a concepção de ensino que perpassa tal modelo de professor é a de que ensinar está relacionado a transmitir o conteúdo de forma expositiva. Desse modo, basta ao professor expor conteúdo e cabe ao aluno memorizar os conceitos, ou seja, a aprendizagem se restringe à mera memorização do conteúdo, é o chamado ensino tradicional, conforme pode ser descrito na figura 1.

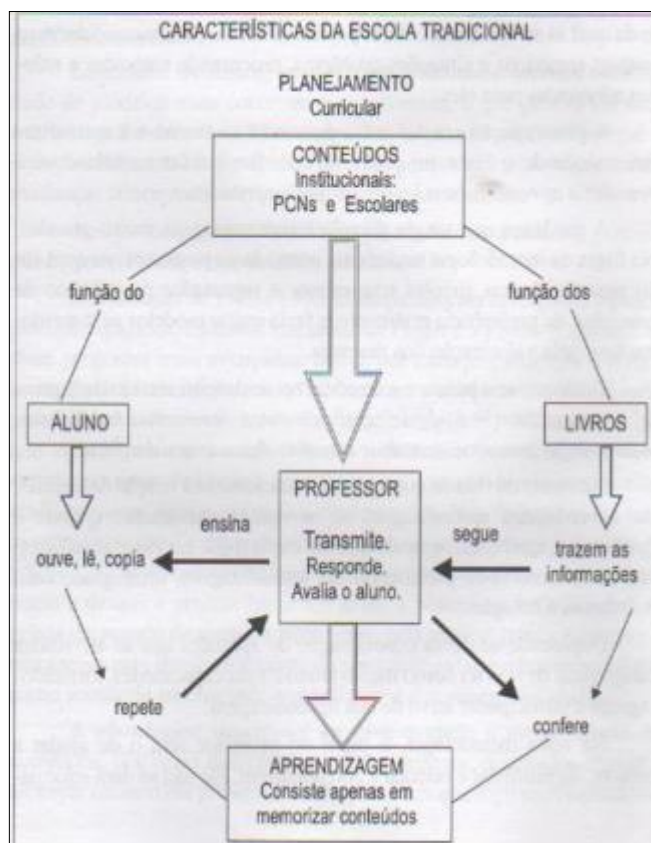


Figura 1: descrição do ensino tradicional e do modelo de professor reprodutor (MARTINS, 2001, p.22).

Pela figura 1, percebemos que no ensino tradicional o professor é o centro que transmite, responde e avalia o aluno, tendo como suporte o livro didático.

Esse ensino tradicional recebeu fortes críticas, por dar aos alunos conceitos prontos para serem imitados e por dizer-lhes qual caminho eles devem percorrer para resolverem o que não sabem, em vez de levá-los a descobrir como chegar a esse caminho. Essa descrição do modelo de professor reprodutor se opõe à descrição do que seja o professor reflexivo, conforme veremos no próximo tópico.

2.4.2 Professor reflexivo

Esse modelo de professor tem suas raízes nos estudos de Donald Schön(2000), que propôs uma formação profissional reflexiva, inicialmente voltada para alunos das áreas de arquitetura, engenharia, *design*. No entanto, os pensamentos de Schön foram se difundindo

pelo mundo e, na década de 90 (séc. XX), suas ideias chegaram ao Brasil e foram concebidas como contribuições para a formação de professores.

De acordo com a teoria de Schön, os professores devem exercitar a reflexão da própria prática, melhor dizendo, o professor reflexivo deve refletir a ação, sobre a ação e na ação. Sendo assim, o autor centra a prática reflexiva em três concepções: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Refletir a ação diz respeito a uma reflexão que responde às situações cotidianas de sala de aula, o “refletir a ação” funciona enquanto a situação estiver dentro dos limites.

Já a reflexão sobre a ação surge das observações e reflexões das nossas ações, pois, a partir delas, podemos descrevê-las e refletir quais as mudanças plausíveis para solucionar os problemas acerca da aprendizagem. No momento em que o profissional não consegue resolver as situações inusitadas, conflituosas, ele passa a pensar criticamente, procurando estratégias para conseguir sanar tais situações.

Por fim, Schön mostra a reflexão na ação. Este terceiro ponto diz respeito à descrição verbal que fazemos da reflexão das nossas ações, ou seja, quando refletimos sobre nossa reflexão passada, dito de outra forma, reflete-se sobre a reflexão na ação, prevendo-se uma solução para os problemas e descrevendo-a verbalmente.

Pimenta (2000, p.29) afirma que o professor reflexivo “é um intelectual em processo contínuo de formação”, ou seja, o professor reflexivo, de acordo com a autora, é um ser que está em constante processo de formação, que se estende da inicial até a continuada. Acrescentando, pode-se dizer que o professor reflexivo é aquele que reflete na e sobre a prática.

Tardif (2008) considera que

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou ‘reflexivos’ que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia (TARDIF, 2008, p.286).

O autor acrescenta que a prática profissional é concebida como um lugar de aprendizagem e de formação para os futuros docentes, e não um espaço de mera aplicação de teorias. Enquanto Pimenta focaliza a formação, Tardif focaliza a sala de aula como lugar de formação do professor e de sua ação.

Martins (2001), analisando a escola tradicional e a renovada, representa o ensino renovado conforme a figura 2 abaixo.

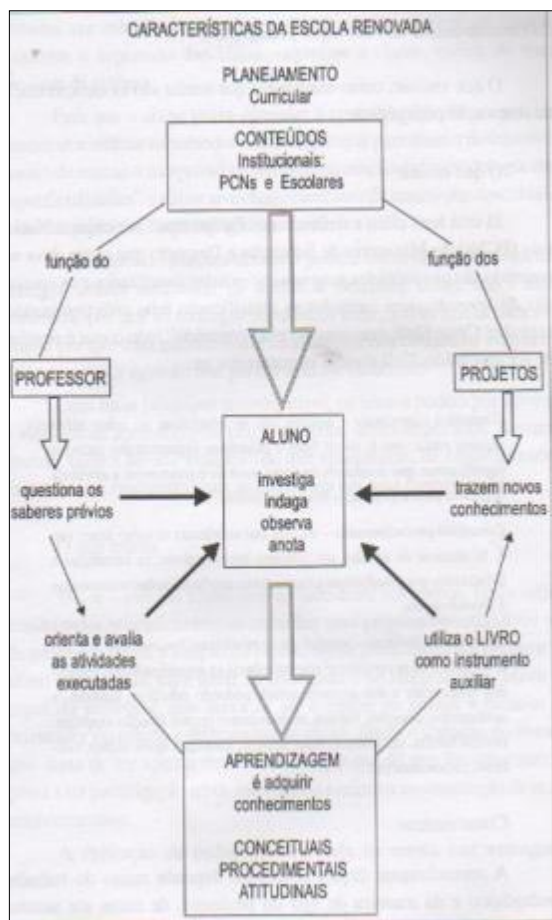


Figura 2: descrição do ensino renovado e do modelo de professor reflexivo (MARTINS, 2001, p.25).

Diferentemente da escola tradicional, o ensino renovado considera o aluno como sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem, orientado pelo professor a investigar, indagar, observar, anotar, partindo de projetos de estudo, para adquirir conhecimento. Ou seja, o fio condutor do ensino não é o livro didático, mas projetos apresentados pelo professor como desafios para o aluno resolver e, assim, aprender.

Entretanto, esse modelo de professor reflexivo não está isento de críticas. Liston&Zeichner (1993, apud PIMENTA, 2006) consideram que existem lacunas nesse modelo. Os autores acreditam que as ideias de Schön não conseguem responder às situações fora da sala de aula e afirmam que só a reflexão não é suficiente para solucionar as dificuldades encontradas.

Zeichner e Liston (apud CAMPOS e PESSOA, 1998) afirmam que a atividade reflexiva proposta por Schön é individual, enquanto que a atividade reflexiva é uma prática

social, sendo necessário que haja nela uma reflexão concomitantemente com outros profissionais.

Indubitavelmente, precisamos de professores críticos, reflexivos, e, para que isso ocorra, é necessário que haja um maior esclarecimento do que vem a ser professor reflexivo, pois como se tem observado, tal conceito vem sendo usado de maneira diferente de como, inicialmente, foi elaborado. É fato que todas as pesquisas sobre formação de professor destacam a importância do professor reflexivo, no entanto, o que se tem percebido nas escolas é que não há esse modelo de professor. Faz-se necessário que as reformas educacionais, bem como os programas voltados ao ensino, não só privilegiem o professor reflexivo, como melhor difundam ou esclareçam tal conceito, para que assim tenhamos um ensino-aprendizagem de qualidade, que considere o aluno como centro do processo de aprendizado, pois, se isso não ocorrer, continuaremos tendo, nas salas de aula, o professor reprodutor. Nesse sentido, propomo-nos a relacionar o modelo de professor com o ensino de gramática e AL, conforme podemos verificar no tópico abaixo.

2.5A RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE PROFESSOR E A PRÁTICA DE AL

Sabemos que o ensino de gramática nas escolas ainda está muito atrelado à perspectiva normativa. É comum os professores de Língua Portuguesa ministrarem aulas expositivas que consistem na memorização de conceitos e nomenclaturas gramaticais. Percebemos que um dos fatores que contribuem para que essa metodologia tradicionalista ainda seja recorrente nas aulas de língua é o modelo de professor adotado pelos docentes.

Assim, no ensino tradicional, o modelo de professor reprodutor é predominante. Verificamos que é mais fácil para esse professor optar, em suas aulas, pelo ensino da gramática tradicional e pela manutenção das regras gramaticais, uma vez que tal metodologia já está consagrada, e o professor apenas precisa transpor para os alunos o que está nos livros didáticos e nas gramáticas escolares. Desse modo, podemos inferir que tal modelo interfere nas práticas e escolhas pedagógicas assumidas pelo docente, de modo que, na maioria das vezes, ele não tem “o trabalho” de organizar sequências didáticas, selecionar e planejar aulas dinâmicas que envolvam uma metodologia diferenciada, estudar o conteúdo para ensiná-lo de uma forma acessível e que os alunos aprendam, e assim continua no ensino tradicionalista de gramática, uma vez que o objeto central das aulas é que os alunos memorizem as nomenclaturas e regras, e, posteriormente, reproduzam o que “aprenderam”.

Nesse sentido, podemos afirmar que tal modelo de professor prima por ministrar aulas que não levam os alunos a construir seus conhecimentos, uma vez que fornece conceitos prontos, sem fazer com que eles próprios construam os caminhos para se chegar às definições, ou seja, tal professor trabalha os conteúdos de forma superficial, sem nenhuma reflexão linguística, uma vez que ele lança mão de conceitos prontos, oriundos da gramática tradicional.

Além disso, o professor reprodutor leva em consideração as experiências que acumulou ao longo de sua formação, imita, por exemplo, as “receitas” cristalizadas, aplicando em suas aulas os conhecimentos científicos apoiados na tradição. Assim, o professor reprodutor não reflete sobre sua prática, preocupa-se, sobretudo, em expor o conteúdo da disciplina, independentemente de saber se os alunos estão realmente aprendendo ou não. Ele pratica, portanto, um ensino prescritivista, embasado na tradição que atrela o ensino da gramática ao bem falar e escrever. Nesse sentido, podemos depreender que esse modelo de professor realiza um ensino de gramática descontextualizado, em que não há uma convergência entre língua e uso. Há, pois, um apelo à memorização de conteúdos, por vezes desconectados dos contextos. Fica claro, portanto, que esse modelo de professor não realiza AL em suas aulas e não considera o funcionamento da língua de acordo com o contexto de uso.

O professor reflexivo, por sua vez, já reflete sobre sua prática em sala de aula, se os conteúdos estão sendo aprendidos pelos alunos e busca sempre melhorar sua metodologia de forma que os alunos aprendam. Ou seja, tal professor tem como objetivo o aprendizado dos alunos e, para conseguir tal feito, ele está sempre se atualizando, estudando as melhores maneiras para transpor o conteúdo de modo que contribua no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, percebemos que esse professor já pensa na reflexão sobre os usos linguísticos e se desvencilha do modelo tradicionalista de gramática no ensino de Língua Portuguesa.

O professor reflexivo lança mão de perspectivas teóricas diferentes, mas associadas, de forma coerente, para ensinar um mesmo conteúdo, por exemplo, ora se apoia na gramática tradicional, ora se ancora na teoria linguística. Para a explicação de um assunto da gramática de língua portuguesa, por exemplo, faz uso de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, que levam o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, orientado pelo conceito de AL como uma análise apoiada nos estudos gramaticais e linguísticos.

Portanto, para que observemos como o ensino de Língua Portuguesa tem sido realizado, as práticas que têm sido utilizadas, bem como o modelo de professor que os

docentes têm adotado, explicamos no tópico a seguir a metodologia utilizada nesta dissertação.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos as bases metodológicas adotadas nesta pesquisa. Apresentamos inicialmente sua classificação e a enquadraremos teoricamente quanto ao tipo e caráter. Em seguida, apresentamos os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a quantidade de professores participantes, explicando o porquê da não participação de alguns professores. Descrevemos, assim, o contexto da pesquisa, informando o processo de geração dos dados, a constituição do corpus objeto de análise e, por fim, os instrumentos de análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo descritiva, de cunho interpretativa, e se classifica como de natureza qualitativa. A pesquisa é considerada qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados, em lugar da mensuração. O termo “pesquisa qualitativa” significa qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Como o foco do estudo é analisar como anda a prática de Análise Linguística nas escolas de Campina Grande, através da aplicação de um questionário, o modelo adequado à sua realização é, de fato, fundamentado no paradigma qualitativo.

A análise é descritiva, pois acreditamos que a observação/descrição ajuda na melhor compreensão dos dados. É interpretativa porque buscamos interpretar as concepções e os fatores que interferem na ausência/dificuldade da prática de Análise Linguística no ensino de língua materna. Desse modo, a análise interpretativa incidirá na descrição e interpretação dos dados analisados nas respostas dos sujeitos, considerando tanto as concepções teóricas quanto práticas.

Dessa forma, seguindo o paradigma interpretativista, para a obtenção dos objetivos, aplicamos um questionário com 21 professores vinculados a um grupo de 9 escolas da cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba. A partir disso, pudemos interpretar e compreender os dados gerados pelos sujeitos da pesquisa.

Destacamos que não houve interferência do pesquisador no processo, haja vista que se trata de uma pesquisa descritivo-interpretativa.

3.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os participantes da nossa pesquisa são 21 professores de Língua Portuguesa de 9 escolas da Cidade de Campina Grande. Escolhemos três escolas municipais, três estaduais e três particulares, uma vez que caracterizam a abrangência de todos os ensinos, pois não queríamos ficar restritos apenas a um tipo de ensino/escola.

Em relação ao número de professores participantes, foram 21, sendo 10 professores da rede particular, 3 da rede municipal e 8 da rede estadual. Com relação aos professores, todos concluíram o Curso de Licenciatura em Letras (em diferentes universidades), entre o período de 1996 a 2013 e, no momento da geração de dados, atuavam no Ensino Fundamental e Médio, com variação no tempo de atuação.

Para a aplicação dos questionários, foram visitadas 9 escolas e entregue à direção uma carta de aceite, solicitando a participação dos professores na pesquisa. Posteriormente, em contato com os professores, eles se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo ao questionário. Mesmo combinando com eles um horário para que isso ocorresse, alguns dos professores se esquivaram em responder, alegando terem outros compromissos.

As escolas selecionadas foram as que deram espaço para que a pesquisa fosse realizada, melhor dizendo, foi entregue um termo de consentimento para as escolas e para os professores e os que se dispuseram a responder o questionário, bem como as escolas em que trabalham, foram levados em consideração, a fim de identificar se interferem na aplicação da Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Como não foi possível a colaboração de todos os professores, podemos ver que o número de professores que responderam o questionário (21) foi pequeno, em relação ao número de professores que poderiam ter participado, considerando as 9 escolas visitadas. Sendo assim, para melhor compreensão dos dados, consideramos importante apontar os perfis dos 21 professores. A descrição deles, quanto à formação (graduação, pós-graduação), as escolas em que estão filiados, às séries que lecionam (fundamental ou médio) e ao tempo de atuação profissional, podemos visualizar no quadro a seguir:

Professores	Graduação/ano	Pós-graduação/ano	Professor do ensino	Escola que ensina	Tempo de docência
P1	Letras -2005	Especialização em Língua Portuguesa-2007 / Mestrado em gramática gerativa – 2013	Médio	Particular	8 anos
P2	Letras-2012	Especialização em andamento	Fundamental	Particular	1 ano
P3	Letras – 2012		Fundamental	Particular	1 ano e 8 meses
P4	Letras-2010	Mestrado -2012	Fundamental e Médio	Particular	5 anos
P5	Letras-1999(habilitação em inglês)	Mestrado em andamento	Fundamental	Particular	19 anos
P6	Letras	Especialização em filosofia	Fundamental	Particular	28 anos
P7	Letras 2006	Mestrado -2007/ doutorado (como aluno especial)	Fundamental e médio	Particular	12-13 anos
P8	Letras-2008	Especilização-2014	Médio	Particular	8 anos
P9	Letras-1995	Especialização em linguística-1997	Fundamental	Municipal	15 anos
P10	Letras -1999	Especialização-2000	Fundamental	Municipal	18 anos
P11	Letras-2010	Especialização em linguística aplicada-2011	Médio	Estadual	11 anos
P12	Letras-2007	Especialização em educação-andamento	Fundamental e Médio	Estadual	7 anos
P13	Letras-1993	Especialização-1995	Médio	Estadual	24 anos
P14	Letras-2004	Especialização em inglês- 2007	Fundamental e Médio	Estadual	9 anos
P15	Letras-2006		Fundamental	Estadual	5 anos
P16	Letras - em andamento		Fundamental	Estadual	2 anos
P17	Letras-2001	Especialização-2005/Mestrado-2005/ Doutorado- em andamento	Fundamental e Médio	Estadual	12 anos
P18	Letras-2013		Fundamental e Médio	Estadual	1 ano e 4 meses
P19	Letras-2013		Médio	Particular	2 anos
P20	Letras-1996		Fundamental e Médio	Particular	27 anos
P21	Letras-2000	Especialização em supervisão-2005	Fundamental e médio	Estadual	Mais de 20 anos

Quadro I – Perfil dos professores

De acordo com o quadro 1, observamos, em relação à formação, que todos os professores são licenciados em Letras e , além disso, 12 professores possuem especialização, 2 têm pós-graduação no nível de mestrado e um está fazendo doutorado.

3.3 QUANTIDADE DE PROFESSOR X PESQUISAS NA ESCOLA

Conforme dito anteriormente, do quadro de professores das 9 escolas em que realizamos a pesquisa, apenas 21 responderam o questionário. Com isso, trazemos algumas reflexões de Telles (2002) acerca das pesquisas realizadas nas escolas, a fim de que encontremos/entendamos as possíveis causas dos professores não quererem contribuir para o estudo em questão.

Telles (2002) afirma que há dois momentos em que a universidade bate à porta da escola como um pedinte faminto: o estágio dos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor. Nesses momentos em que precisamos realizar a pesquisa, nos deparamos com os questionamentos dos professores: “‘É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!’”; ‘O que será que ela quer saber sobre minha sala de aula?’ ‘No q que vou ser avaliada?’ (TELLES, 2002, p.93). Dessa forma, encontramos as portas das escolas e das salas de aula fechadas a cadeado, uma vez que estagiários, pesquisadores ou educadores de professores não são bem-vindos, gerando um problema na construção de pontes entre a escola, a sala de aula e as universidades.

De acordo com Telles (2002), existem múltiplas razões para tal segregacionismo que constrói o abismo entre a universidade e a prática pedagógica nas escolas. Dentre elas, pode-se citar a dimensão ética de alguns pesquisadores da educação, que invadem as salas de aula com suas parafernálias, tais como: câmaras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação, dentre outros, e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, acreditando que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles profissionais que contribuíram para a sua realização. Para tais “pesquisas”, o autor afirma que a delicada ponte “escola e universidade” deve ser implodida, e as portas das escolas e das salas de aula devem estar trancadas.

Com isso, supomos que alguns professores não se dispuseram a participar desta pesquisa, por se sentirem inseguros e quererem preservar sua face por medo das avaliações que poderiam ser feitas sobre eles.

Com relação às investigações mencionadas pelo autor, nas quais os pesquisadores não trazem contribuições para as escolas, queremos deixar claro que nosso objetivo ao realizar essa pesquisa é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Sendo assim, para a coleta de dados, informamos aos professores participantes que nosso intuito é a descrição de como a Análise Linguística é planejada e executada, bem como quais os conhecimentos que eles possuem acerca desse assunto.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como o foco da pesquisa é analisar/investigar como anda a inserção da proposta de Análise Linguística no ensino de Língua Portuguesa das escolas da cidade em estudo, elaboramos um questionário (ver apêndice), para ser respondido pelos sujeitos da pesquisa, com o intuito de que explicassem alguns conceitos e procedimentos metodológicos que estavam seguindo, e assim, pudéssemos identificar pontos específicos e comuns a todos os participantes da pesquisa.

Em relação ao questionário¹, esse foi composto de 8 perguntas abertas referentes à formação do professor e à concepção de Análise linguística, bem como o modo como esses professores inserem esse conceito em suas aulas. As questões abordaram dados pessoais, acadêmicos, informações profissionais (ano de graduação, turmas que lecionam, tempo de atuação) e perguntas mais específicas referentes às concepções de gramática, Análise Linguística e ensino de Língua Portuguesa.

Nas questões 1,2, 3, referentes (a) à formação do professor (graduação e ano de conclusão, pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado e seus devidos anos de conclusão), (b) ao nível e às séries em que o professor ministra suas aulas e (c) ao tempo de docência no ensino de Língua Portuguesa, tivemos como objetivo traçar um perfil dos professores. As questões seguintes (4,5,6,7,8) foram elaboradas com o intuito de identificarmos concepções mais específicas dadas pelos professores. A quarta questão teve como objetivo saber que aspectos o professor prioriza nas aulas de Língua Portuguesa. A quinta visa à verificação de como o professor conceitua o termo gramática. A sexta teve como finalidade identificar como o professor vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa e como considera a relação entre leitura, escrita e gramática. A sétima objetivou

¹ O questionário foi respondido pelos professores na presença da pesquisadora.

identificar como conceituam a prática de Análise Linguística. E a última, oitava, saber se os professores inserem a prática de Análise Linguística em suas aulas e, caso afirmativo, como demonstram tal postura. Essa pergunta teve por objetivo verificar se os professores desenvolvem de fato AL em suas aulas, uma vez que podem responder que realizam, porém é através dos exemplos que podemos perceber claramente se a resposta é condizente com a realidade, conforme veremos no capítulo 4, a seguir.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta análise de dados, objetivamos identificar qual a concepção apontada pelos professores sobre AL e como eles relacionam o conceito apresentado com sua prática de sala de aula. Caso os professores não utilizem tal proposta em suas aulas, observaremos quais os fatores que interferem para que isso ocorra, bem como verificaremos a relação entre o perfil do professor (nível de escolarização e tempo de docência) e o ensino de AL.

Como já posto, nosso objetivo primeiro é identificar a concepção de AL posta pelos professores participantes. Para tanto, acreditamos que é relevante, anteriormente, identificarmos como os professores conceituam gramática, para verificarmos se há uma relação ou contradição entre os termos (gramática e AL), haja vista que a concepção de gramática que o professor possui determina o modo como ele concebe a AL. Em seguida, verificaremos o que os professores afirmam sobre sua prática em sala de aula e, como consequência, identificaremos quais os principais fatores que podem interferir para que a AL não seja realizada nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, observaremos se o perfil do professor interfere nos resultados obtidos nos questionários.

O corpus para análise é constituído de 4, das 8 perguntas do questionário, (questões 5,6,7 e 8). Esse recorte se justifica pelo fato de dar conta de responderem aos objetivos propostos, visto que são as questões referentes às concepções de gramática e AL. Sendo assim, a análise está organizada em cinco blocos: o primeiro bloco é referente às concepções de gramática, o segundo diz respeito às concepções AL, o terceiro refere-se à realização do conceito de AL pelos professores em suas aulas, e o quarto observa os aspectos que interferem para que não haja a inserção da prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa, e, por fim, o quinto diz respeito à relação entre o perfil do professor e os resultados obtidos na análise de dados, como podemos ver nos tópicos a seguir.

4.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA²

Com relação à concepção de gramática, identificamos 2 concepções nas respostas dadas ao questionário pelos professores: gramática normativa e descritiva.

²P10,P14 e P20 não estão presentes na análise por apresentarem respostas muito abrangentes.

4.1.1 Gramática Normativa

A primeira concepção foi identificada nas respostas dadas ao questionário por 11 professores, que concebem a gramática como conjunto de regras/ normas a serem seguidas por aqueles que desejam fazer uso adequado da língua, de acordo a norma padrão, conforme podemos verificar nas respostas abaixo:

Questão 5: O que você entende por gramática?

- 01: “Termo tradicional o qual aborda regras e normas da língua” (P3)
- 02: “De um modo bem genérico entendo gramática como um conjunto de regras, normas diretrizes que regem a língua padrão culta”(P4)
- 03: “Conjunto de regras, onde o aluno é sujeito paciente e que muitas vezes apenas as decodifica.” (P5)
- 04: “Estudo estrutural da língua, ciência cujo foco é a estrutura da língua” (P8)
- 05: “Gramática é a parte do conteúdo onde podemos decifrar a sintaxe, morfossintaxe e discursos de forma minuciosa.” (P9)
- 06: “Qualquer estudo estrutural da língua.” (P11)
- 07: “Conjunto de classes e de regras, com suas muitas exceções, que nos permitem escrever de acordo com a norma culta, além de nos fazer refletir sobre o uso da língua.”(P12)
- 08: “Conjunto das normas que rege determinada língua/idioma.” (P15)
- 09: “É o estudo das normas linguísticas.” (P16)
- 10: “Inicialmente esse termo gramática está descontextualizado do uso funcional da língua porque restringe os estudos linguísticos à “normas”, ao uso técnico da linguagem. A gramática é o conjunto de normas e regras que regem uma língua, enquanto idioma. O termo Análise linguística é mais adequado.”(P17)
- 11: “Estudo estrutural da língua. Elemento norteador para o bem falar e escrever. Gramática não é o essencial para compreensão e domínio da língua, mas é necessário. Ler e escrever bem demandam conhecimento de língua padrão, portanto, ainda não podemos dissociar a gramática das aulas de língua Portuguesa.”(P21)

Nessas respostas, verificamos que elas apontam para uma concepção de gramática normativa, ou seja, conjunto de normas a serem seguidas para o bem falar e escrever de acordo com a norma culta da língua. Essa afirmação se confirma mais claramente nos excertos 02 e 11. Nos excertos 02 e 11, P4 e P21, respectivamente, explicitam que concebem a gramática como ferramenta para escrever e falar corretamente. P21 demonstra apreço pelas regras que seguem a norma padrão, haja vista que acredita que elas irão conduzir o falante a obter sucesso nas habilidades do bem falar e escrever. Verificamos também que P21 mostra que, apesar de a gramática não ser a única ferramenta essencial para compreensão e domínio da língua, ela é fundamental em momentos em que se precisa utilizar a fala e a escrita “corretamente”.

P12, inicialmente, no excerto07, segue a mesma concepção de gramática normativa apresentada por P4 e P21. No entanto, na sequência de sua resposta, apresenta uma concepção reflexiva de gramática, contrária à mencionada anteriormente, quando afirma “*além de nos fazer refletir sobre o uso da língua.*”, (ou seja, gramática implica reflexão). Nesse sentido, podemos dizer que a resposta dada por P12 apresenta dúvidas sobre sua concepção de gramática, há, portanto, uma mistura de definições. Porém, quando confrontamos o conceito de gramática com a concepção dele de AL fica evidente sua concepção de gramática normativa, como veremos no tópico 4.2.1.

Essa dúvida, todavia, não aparece nas respostas de P3 e P5, que corroboram a visão de gramática como normas para o uso “correto” da língua. No excerto 1, verificamos, na fala de P3, que ele, ao mencionar “termo tradicional”, remete para uma perspectiva apoiada na tradição. Já P5, ao afirmar, no excerto 3, que o aluno, muitas vezes, apenas decodifica as regras da gramática, corrobora Neves(2002), quando afirma que no ensino de Língua Portuguesa os alunos são expostos a regras para serem memorizadas (nomenclaturas e definições), sem que haja reflexão, eles são, portanto, meros repetidores.

Também é possível verificar essa concepção de gramática normativa no excerto 5, pois na resposta de P9, verificamos que ele, assim como os outros professores analisados anteriormente, possui uma concepção normativa de gramática. Tal professor concebe a gramática como estrutura formal, haja vista que prioriza seus aspectos e modos de constituição estrutural (os elementos internos da estrutura linguística, tais como a sintaxe, morfossintaxe).

Em relação às respostas encontradas em 08 e 09, verificamos que P15 e P16entendem gramática como um conjunto de normas para o “bom uso da língua” a serem seguidas por todos aqueles que desejam falar “corretamente”. Ou seja, associam a gramática ao emprego das normas cultas da língua.

No que diz respeito à resposta dada por P17(exceto 10), percebemos que ele tenta mascarar sua concepção de gramática. O início da sua fala até sugere uma concepção de gramática descritiva, mas essa visão é desconsiderada logo na sequência. Apesar de criticar, a princípio, o estudo tradicional da gramática (descontextualiza do seu uso), verificamos que sua definição está arraigada na concepção de gramática normativa, ou seja, gramática como sinônimo de norma. Isto implica dizer que P17 não consegue se desvencilhar do conceito normativo de gramática.

Com relação às respostas 04 e 06, dadas por P8 e P11 verificamos que se inserem no nível de gramática como estrutura, sem enfatizar/especificar, necessariamente, a norma. Nesse sentido, podemos depreender que esses professores são um pouco mais genéricos que os outros presentes nesse grupo, visto que dão indícios de priorizarem a norma, todavia não são explícitos.

Desse modo, verificamos que essas respostas estão em consonância com o conceito de gramática normativa apresentado por Possenti (1996), Antunes (2007) e Travaglia (2009), quando afirmam que a gramática é o conjunto de regras a serem seguidas pelo falante com o objetivo de desenvolver as habilidades de falar e escrever bem de acordo com a norma culta.

4.1.2 Gramática Descritiva

A segunda concepção foi identificada nas respostas de 5 professores, que concebem a gramática como descrição da língua (sem juízos de valor), ou seja, as estruturas linguísticas não são consideradas “certas” ou “erradas”, mas “adequadas” ou não, de acordo com a classe social, o contexto, conforme podemos observar no recorte abaixo:

Questão 5: O que você entende por gramática ?

12 : “Gramática como estrutura e funcionamento da língua.” (P1)

13: “ ‘normativa’, ‘descritiva’, ‘prescritiva’, ‘textual’..., qualquer que seja o ‘postulado’ ou definição, entendo que o termo ‘gramática’ contempla um conjunto de preceitos linguísticos que objetivam analisar, orientar ou sistematizar as mais diversas formas de estrutura e uso da língua, nas diferentes situações de comunicação , considerando o falante como agente do seu próprio discurso.” (P6)

14: “Do ponto de vista normativo, conjunto de regras que descrevem e direcionam o uso da norma culta. Mas, considerando todas as variedades da língua , conjunto de regras internas ou não que direcionam o uso da língua no processo de comunicação.” (P13)

15: “O estudo das regras e uso da língua.” (P18)

16: “É o conjunto de regras de uma língua, um sistema que padroniza o uso da língua. O conceito de gramática pode ser lido de outras formas dependendo do seu aspecto contextual.” (P19)

A partir do excerto 12, observamos o embasamento de P1 em Travaglia (2009), para quem a gramática descritiva “faz uma descrição do funcionamento e estrutura da língua” (TRAVAGLIA, 2009, P.27). Assim, para P1, a gramática é a ferramenta que descreve a estrutura e o funcionamento da língua.

Verificamos que P6, no excerto 13, de um modo geral, segue essa mesma noção de gramática descritiva baseada em Travaglia (2009), uma vez que ao definir gramática faz menção à estrutura e uso da língua e às diferentes situações de comunicação (contexto). Nesse

sentido, gramática é entendida como descrição dos fatos da língua, de modo que a cada fato é permitido associar uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, ou seja, para esse professor, gramática como descrição da estrutura e funcionamento (uso) da língua, de sua forma e função, de acordo com o contexto, com determinada situação de comunicação. No entanto, observamos que P6 também adota uma concepção de gramática internalizada, ao mencionar “*orientar ou sistematizar as mais diversas formas de estrutura e uso da língua*” e “*considerando o falante como agente do seu próprio discurso.*” Nesse excerto 13, percebemos que P6 concebe a gramática como sistematização das estruturas da língua, ou seja, todo falante já possui essas regras sistematizadas em sua mente (organização das sílabas, palavras, frases) e, ao dizer que o falante é agente do seu próprio discurso, ratifica que o sujeito já possui suas regras gramaticais na mente, e, portanto, é considerado falante de sua língua.

P13, no excerto 14, ao conceituar gramática, explicita que segue uma visão descritiva de língua, uma vez que em sua resposta menciona que a gramática descreve, bem como cita que se consideram todas as variedades da língua. Assim, observamos uma consonância com a definição de gramática descritiva, haja vista que tal gramática descreve a língua, considerando todas as variedades linguísticas de acordo com a situação de comunicação. Além do mais, P13, ao afirmar que a gramática diz respeito ao “*(...) conjunto de regras internas ou não que direcionam o uso da língua no processo de comunicação.*” reitera sua posição de gramática descritiva.

Também é possível verificar essa mesma concepção de gramática na resposta de P18 (excerto 15), para quem a gramática é concebida como descrição dos fatos da língua, estabelecendo suas regras de uso de acordo com determinada variedade linguística.

P19 demonstra, no excerto 16, também seguir uma perspectiva de gramática descritiva, uma vez que menciona “*um sistema que padroniza o uso da língua*” (ou seja, gramática descrita conforme o contexto de uso). Além disso, ao citar o aspecto contextual, reafirma estar remetendo à gramática descritiva.

Sendo assim, observamos que essas respostas estão em conformidade com a definição de gramática descritiva apresentada por Possenti (1996), Antunes (2007) e Travaglia (2009), quando afirmam que a gramática é o conjunto de regras que descrevem a língua, sem prescrever regras de utilização.

4.1.3 Abrangência na definição de gramática

17: “Um compendio de normas e regras da língua portuguesa, que preconiza pontos para o estudo.” (P2)

18: “O termo gramática é muito abrangente, contudo o mesmo - quase sempre – está associado as normas da língua, daí nas escolas a presença da “ gramática normativa”, mas há outras e devem ser consideradas para, só assim, conceituar o termo em questão.”(P7)

Com relação às respostas dadas por P2 e P7, respectivamente (excertos 17 e 18), podemos depreender que, para eles, a gramática diz respeito a um compendio (livro) composto pelas regras que instruem o falante para o uso da língua. No entanto, como afirma Antunes (2007), a gramática como sinônimo de livro pode representar as regras que definem o que é certo e errado na língua (gramática normativa), ou que mostra como ela pode ser utilizada sem juízo de valor (gramática descritiva). Sendo assim, é preciso que observemos como esses professores veem a relevância da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, para que, posteriormente, entendamos a que gramática esses professores estão se referindo. Observemos as respostas a seguir:

Questão 6 :Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

19: A gramática deve ter o seu lugar nas aulas/ no ensino; os alunos precisam saber as normas e regras que se aplicam ao português formal. As atividades de leitura, escrita e gramática devem estar interligadas.”(P2)

20: “Acredito que é importante o estudo da gramática, na escola, o que não podemos ter é uma prática pedagógica normativista, evitando desse modo o ‘preconceito’ linguístico diante das outras variantes da língua. Nesse sentido, é importante ter conhecimentos das variadas correntes teóricas da linguística para que ele estabeleça uma concepção de língua e linguagem e assim pautar sua prática. Um bom começo seria ler o livro ‘ Por que (não) ensinar gramática na escola ‘ de Possenti.(P7)

Podemos dizer, a partir desse excerto 19, que P2 remete a uma concepção de gramática normativa, pois afirma que os alunos precisam saber as normas e regras que se aplicam ao português formal, ou seja, P2 concebe a gramática como conjunto de regras para o uso “adequado” da língua padrão. Desse modo, verificamos que, para ele, saber gramática significa saber empregar as regras da norma culta. Considerando esse fator, P2 se encaixa, portanto, no grupo 4.1.1, que possuem a concepção normativa de gramática.

Diante da abrangência da resposta de P7(excerto 20) sobre como vê a relevância do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que, diferentemente de P2, P7 é contrário à concepção normativa de gramática, uma vez que afirma que “(...)o que não podemos ter é uma prática pedagógica normativista(...)”.No entanto, acreditamos que ele tanto pode possuir uma visão de gramática internalizada, quanto descritiva. Desse modo,

podemos depreender que P7 dá indícios de não ser normativo, todavia não estabelece qual a perspectiva de gramática que adota.

Para melhor clarificação, o quadro 2 abaixo resume as concepções de gramática identificadas no nosso estudo:

Quadro 2 : Concepções de gramática adotada pelos professores

Gramática normativa	Gramática descritiva	Abrangência de respostas
P2,P3,P4,P5,P8,P9,P11,P12,P15,P16,P17,P21	P1,P6,P13,P18,P19	P7

4.2 CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Considerando os dados de análise, identificamos quatro concepções de AL nas ações de linguagem dos professores participantes³: AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma; AL como estudo da estrutura da língua, ampliando a noção de estrutura e associando aos aspectos de textualidade; AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais e AL como recurso teórico metodológico para substituir o ensino de gramática.

4.2.1 AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma

A concepção de AL como sinônimo de norma foi identificada nas respostas ao questionário dadas por 5 professores, que concebem a AL como estudo da estrutura da língua enfatizando a norma, assim como aborda a gramática normativa, como podemos verificar no recorte abaixo :

Questão 7 :O que você entende por Análise Linguística?

21:“Estudo das regras e normas as quais a língua está fundamentada.”(P3)

22:“O estudo das normas da língua padrão e culta.”(P4)

23: “ Analisar as diversas situações de registro e uso da língua portuguesa, considerando e revendo as estruturas que seguem a norma padrão culta ou se caracterizam como desvios dessa norma, quer seja na oralidade, quer seja no âmbito da escrita.”(P6)

24 : “ É o estudo aprofundado da gramática”.(P16)

25: “ O estudo de cada termo linguístico da língua portuguesa, a sintaxe.” (P18)

³P5,P7,P9, P14 E P10 fugiram do tema da questão e, portanto, não foram analisados.

Nesse recorte, podemos verificar que, para esses professores, a AL diz respeito ao estudo da estrutura da língua, com ênfase na norma. P3 e P4, ao afirmarem, respectivamente, nos excertos 21 e 22, que a AL se refere ao “*Estudo das regras e normas as quais a língua está fundamentada*” e “*O estudo das normas da língua padrão e culta.*”, demonstram conceber a AL como sinônimo de gramática normativa no sentido que mencionam que a AL estuda as normas da língua, privilegiando a norma padrão. P18(excerto 25) também aponta para essa mesma concepção ao afirmar que a AL é “*O estudo de cada termo linguístico da língua portuguesa, a sintaxe.*”. P18, ao citar o nível sintático, está explicitando que, para ele, a AL está relacionada com a estrutura sintática/ formal da língua (ou seja, AL concebida como os modos de constituição estrutural da língua: estrutura fonológica, morfológica, sintática).

Também é possível verificar essa noção de AL como sinônimo de norma, no excerto 23, na resposta dada por P6. Ele aponta para concepção de AL como sinônimo de norma, uma vez que demonstra considerar como “certas” as estruturas que seguem a norma padrão culta e considera como erros as outras variedades que fogem a essa norma. Sendo assim, podemos perceber que é bem forte, na resposta de P6, a noção de norma/ prescrição (“norma padrão culta”, “desvios dessa norma”).

Com relação à P16, verificamos no excerto²⁴que, à priori, sua resposta provoca questionamentos, pois não sabemos a que gramática ele está se referindo. No entanto, ao retomarmos à concepção de gramática dada por este professor (ver tópico 4.1.1), observamos que ele concebe gramática como sinônimo de norma(gramática normativa). Dessa forma, ao afirmar que AL é o estudo mais aprofundado da gramática, está dizendo que AL estuda, de forma detida, a gramática normativa, ou seja, P16 concebe AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma.

Sendo assim, verificamos que esses professores demonstram não saber o significado de AL, pois associaram, apenas, ao estudo da gramática normativa, ou seja, identificação das normas linguísticas. Assim, verificamos que o conceito de AL não ficou muito claro pra esses professores.

Relacionando as respostas dadas ao questionário pelos professores com as concepções de gramática e AL, verificamos uma convergência entre os conceitos, uma vez que, de um modo geral, os professores possuem tanto uma concepção normativa de gramática, quanto de AL. Acreditamos que isso ocorre devido à gramática servir de base para a prática de AL. Desse modo, observamos que P3, P4 e P16 apresentam uma mesma concepção normativa de

gramática e AL e, conseqüentemente, comprova a concepção de AL como sinônimo de gramática normativa.

Já P6 e P18 apresentam uma divergência entre esses conceitos, ou seja, a concepção de gramática não está atrelada à de AL. P6 e P18 definem gramática como descritiva e AL como sinônimo de norma.

Em suma, podemos inferir, a partir desses dados, que esses professores apontam para uma concepção estruturalista de língua e, conseqüentemente, realizam um ensino prescritivo de gramática.

4.2.2 Análise linguística como estudo da estrutura linguística acrescida dos aspectos de textualidade

Aqui temos um grupo de respostas que possuem uma semelhança em relação ao grupo anterior, que é o aspecto estrutural. No entanto, eles apresentam uma diferença, pois avançam no sentido de que acrescentam alguns aspectos de textualidade, ou seja, dão ênfase não à norma, mas a esses aspectos mencionados. Por essa razão, esse grupo se encontra separado do anterior. Assim, essa concepção foi identificada nas respostas de 3 professores, que ampliam a noção de estrutura, ou seja, a gramática não diz respeito apenas à estrutura da língua, ela envolve outros aspectos, tais como: coesão, coerência, entre outros, como podemos verificar no recorte abaixo:

Questão 7 : O que você entende por Análise Linguística?

26: “Análise linguística refere-se a uma reflexão mais cuidadosa sobre a língua, percebendo coesão e coerência, pontuação, ortografia, a fim de que se evite inadequação na escrita”(P12)

27: “ A análise linguística refere-se ao entendimento de todos os atributos que envolvem a linguagem, seus aspectos de coesão, coerência e demais conteúdos.”(P15)

28: “ Análise linguística é o termo mais lato, mais amplo dos estudos linguísticos. Não se refere apenas à norma, à gramática enquanto regra, mas análise das variantes, da multiplicidade de manifestações da língua em uso dinâmico.”(P17)

P12 e P15 nos excertos 26 e 27 remetem para uma concepção de AL ancorada no estudo da estrutura da língua, porém acrescentam os aspectos da textualidade (coesão, coerência e pontuação), ou seja, para tais professores a AL estuda a estrutura da língua juntamente com aspectos textuais. Desse modo, podemos depreender que P12 e P15 apontam para a concepção de AL proposta por Geraldi em 1984, na qual a AL estava ligada à gramática tradicional e a preocupação se restringia a observar aspectos como a coesão,

coerência, sintaxe, morfologia e fonologia do texto do aluno. P12, ao citar “*a fim de que se evite inadequação na escrita*” reitera seu embasamento em Geraldi (1984), pois, para ele, inicialmente, a AL, no ano mencionado, tinha o objetivo de adequar o texto do aluno a norma padrão, ou seja, a partir do erro do aluno, seriam analisadas as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, o aluno melhorar seu texto (reescrita). Sendo assim, acreditamos que P12 e P15 entendem a AL como forma de adequar o texto do aluno à norma padrão da língua.

P17(excerto 28) também concebe que a AL vai além dos aspectos estruturais da língua. Verificamos que P17 aponta para a importância das outras modalidades da língua, no entanto considera que AL também estuda as regras/normas da gramática normativa.

Relacionando o conceito de gramática e AL apresentados por esses professores, verificamos, mais uma vez, uma convergência entre as definições de gramática e AL, visto que concebem AL como estudo formal da estrutura linguística, acrescida dos aspectos textualidade e gramática como sinônimo de norma.

4.2.3 AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.

A terceira concepção foi identificada nas respostas de 3 professores, para quem a AL é uma metodologia de ensino de estruturas linguísticas associadas ao seu uso em textos, fundamentados na linguística textual e na teoria dos gêneros, como podemos observar nas respostas abaixo:

Questão 7 :O que você entende por Análise Linguística?

29“ Análise linguística é o ‘encontro’ dos componentes que constroem o entendimento do texto: estrutura gramatical, funcionalidade do texto, contexto, etc.”(P1)

30:“ Estudo dos elementos linguísticos que levam à compreensão /produção de textos.”(P11)

31: “ Estudo de todo o processo e mecanismos que favorecem a elaboração de textos ou que direcionam o processo de leitura: elementos coesivos, implícitos, pressupostos, dentre outros.”(P13)

Essas respostas apontam para uma concepção de AL como estudo da língua em uso observada em textos, a qual considera o texto como unidade de interação e como ponto de partida para o ensino de AL. Essa afirmação se confirma no excerto 30 (ou seja, AL como estudo de estruturas linguísticas associadas ao seu uso em textos,) e31(ou seja, estudo das unidades linguísticas no texto). Verificamos, portanto, que esses conceitos apresentados pelos professores estão em conformidade com o de Perfeito (2005) e Mendonça (2006), para quem a AL está vinculada à produção textual e aos gêneros textuais. Essas autoras consideram que a AL possibilita a formação de leitores/escritores de diferentes gêneros textuais.

Em relação à resposta dada por P1, no excerto29, podemos detectar o conceito de texto como interação, baseando-se em teorias do gênero. Considera o estudo da funcionalidade, do contexto, explorando, assim, seu componente linguístico, estilístico, etc. P1, portanto, demonstra a prioridade no estudo das unidades linguísticas levando em consideração seus usos efetivos. Essa resposta está em consonância com o conceito de AL apresentado por Franchi (1977) e Geraldini (1997), quando afirmam que a AL vem a ser uma nova prática pedagógica, que considera o texto, contexto e não mais a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos.

Comparando as respostas dadas por esses professores para os dois questionamentos – conceito de AL e conceito de gramática - observamos que P1 e P13, ao conceberem a gramática como descrição da estrutura e funcionamento da língua, reiteram/comprovam o conceito de AL como contribuição para caracterizar gêneros textuais. Verificamos também que essas respostas apontam para uma concepção sociointeracionista de língua, uma vez que consideram o contexto, o sujeito. No tocante ao ensino, identificamos o descritivo, conforme define Travaglia (2009).

P11, por sua vez, apresenta contradições em suas respostas, uma vez que define gramática como normativa e AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.

4.2.4 AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática

A quarta concepção de AL foi identificada nas respostas de 4 professores, que concebem a AL como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática, como podemos verificar no recorte a seguir :

Questão 7 :O que você entende por Análise Linguística?

32: “AL é resultado de estudos recentes e constitui uma estratégia metodológica para se trabalhar em sala de aula. É uma alternativa de iniciar o trabalho em sala a partir da leitura, escrita e verificação da linguagem (vocabulário etc).” (P2)

33: “É o estudo reflexivo sobre as estruturas da língua” (P8)

34: “É uma prática de ensino de língua que envolve uma metodologia reflexiva baseada na indução, no direcionamento para a construção dos conhecimentos gramaticais. Essa atividade envolve um trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, além de priorizar o texto e preferir questões que exijam comparação e reflexão.” (P19)

35: “É uma reflexão, um pensar sobre o uso e aplicação da língua. Não há necessidade de se memorizar regras e exceções; Compreendo uso e aplicações, o indivíduo verdadeiramente domina sua língua. O falante apropria-se do saber pelo pensar.” (P21)

Nesse recorte, podemos verificar que essas respostas partem do ensino de gramática para se chegar ao conceito de AL. P2 explicita, no excerto 32, que AL é uma estratégia metodológica para substituir o ensino de gramática (baseado, exclusivamente, na metalinguagem). Para ele, a AL vai além do estudo gramatical, leva em consideração os aspectos de leitura e escrita.

Em relação à resposta dada por P19, no excerto 34, acerca do conceito de AL, podemos observar que ele deixa claro que os conteúdos gramaticais passam a ser ensinados de outra forma através da AL. Aponta, portanto, para uma definição de AL como um recurso teórico-metodológico para o ensino de unidades linguísticas que prioriza a reflexão e o texto, ou seja, para P19, AL implica reflexão. Identificamos seu embasamento em Franchi (1977) e Geraldi (1984 e 1997), ao serem citadas atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Ao mencionar, no excerto 34, “questões meta e epilinguísticas” dá indícios de seguir os autores acima que foram os mentores dessa classificação de atividades.

P8 e P21(excertos 33 e 35) seguem a mesma visão de P19, uma vez que concebem a AL como uma reflexão sobre uso e funcionamento das estruturas linguísticas. P21 reafirma, respectivamente no excerto 35, sua concepção de AL como atividade reflexiva, que leva o falante a pensar sobre os usos linguísticos. Outro aspecto observado na resposta de P21 é que, ao citar que não é necessária a memorização de regras e definições, deixa transparecer seu apreço por priorizar os usos em lugar da classificação, ou seja, prioriza a epilinguagem.

Assim, verificamos que a concepção de AL dada por esses professores está de acordo com Franchi (1977), Geraldi (1984, 1997) e Mendonça (2006), no que tange à concepção de AL como alternativa para o ensino que considera as atividades metalinguísticas e epilinguísticas como fundamentais para a inserção da prática de AL e que tomam como suporte o texto. Podemos perceber que a definição dada por P19 se aproxima do conceito original dessas atividades.

Ao relacionarmos as concepções de gramática e AL explicitadas por esses professores, observamos que P19 é o único que possui uma convergência entre o conceito de gramática e de AL, haja vista que concebe gramática como descrição da estrutura e funcionamento da língua e AL como recurso metodológico para substituir a gramática, que prioriza a reflexão sobre os usos linguísticos.

P8e P21, por sua vez, apresentam contradições em suas respostas, visto que apresentam uma concepção normativa de gramática e, ao definirem AL, apontam-na como recurso metodológico para substituir o ensino normativo de gramática. Essa contradição nos

leva a inferir que tais professores, provavelmente, não realizam AL em suas aulas, como confirmaremos ou não no tópico a seguir.

Mediante as respostas analisadas, podemos depreender que há contradições entre as respostas dos professores no questionário com relação ao conceito de gramática e AL. O quadro 3, a seguir, sintetiza o que observamos em relação ao conceito de AL por parte dos professores:

Quadro3 : concepção de AL dos professores

AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma	Análise linguística como estudo da estrutura linguística acrescida dos aspectos de textualidade.	AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.	AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática
P3,P4,P6,P16,P18	P12,P15,P17	P1,P11,P13	P2,P8,P19,P20

4.3.ADOÇÃO DA AL COMO PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com relação à abordagem da AL como prática nas aulas de Língua Portuguesa, verificamos que de um universo de 21 professores,⁴seis fugiram ao tema, apenas 15 responderam as perguntas. Desses, 14 responderam que inserem a prática de AL em suas aulas. Ou seja, temos um número bastante significativo de professores que *dizem* realizar AL, porém precisamos verificar se tais respostas condizem com a prática efetiva.

Ao analisarmos as respostas, percebemos que, de um número de 21 professores, 15 responderam a pergunta e 4 de fato dão indícios de que utilizam a metodologia da AL, todavia não podemos afirmar com certeza, uma vez que não observamos as aulas de tais professores.

Dentre as respostas analisadas, identificamos 2 grupos de professores: Os que dão indícios de realizar a AL nas aulas e os que não realizam de fato.Com relação a esses últimos, dividimos em dois subgrupos, conforme sua prática: a) professores que associam à AL ao trabalho do texto como pretexto para ensino de gramática e b) professores que associam a AL, exclusivamente, à produção textual, como podemos ver a seguir :

⁴ Os professores representados por P4, P5,P9,P14,P18 não foram incluídos na análise, por apresentarem respostas muitas amplas e que fogem ao tema em questão. Já P20 não se encontra presente na análise, pois não respondeu a questão referente a esse tópico de análise

4.3.1 Professores que dão indícios de inserirem a AL em suas aulas.

Nas respostas analisadas, identificamos 4 professores que dão indícios de realizarem AL nas aulas de língua Portuguesa, como podemos verificar no recorte abaixo :

Questão 8 : Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

36: “Sim, procuro priorizar atividades que partam da leitura e estudo dos gêneros (contexto de produção), o estudo da linguagem e da gramática vem posteriormente, estudo a favor da intencionalidade do autor dos textos.” (P2)

37: “Acredito que sim. Nas minhas aulas sempre procuro trabalhar a linguagem num contexto, não priorizando regras gramaticais. Por exemplo, nas atividades de produção textual, procuro trabalhar o estudo do gênero, mostrar exemplos daquele, e por último levar o aluno a escrevê-lo. Só é possível escrever aquilo que se conhece. Após a escrita do texto, procuro trabalhar a incorreção presente no texto.”(P10)

38: “Sim. Após serem produzidos textos, alguns trechos são levados para a sala, sem que o autor seja identificado, para que sua produção seja analisada e corrigida por todos. Após esse processo, as produções são devolvidas com alguns comentários para que ocorra a reescrita do texto.” (P12)

39: “Sim, ao se produzir um texto, por exemplo, faço o levantamento dos problemas existentes nas produções. Na sequência, elenco, por ex. coesão e aprofundo esse aspecto.” (P13)

Nessas respostas, verificamos que P2(excerto 36) dá indícios de praticar AL em suas aulas, uma vez que menciona que parte do gênero textual para chegar às unidades linguísticas, ou seja, demonstra fazer uma relação entre leitura, escrita conforme podemos verificar no excerto 36.Podemos inferir que P2 toma o texto como unidade de ensino e o trabalha na perspectiva de gêneros textuais, construindo uma reflexão sobre os usos linguísticos, pois aponta trabalhar como os aspectos gramaticais podem contribuir para compreensão e sentido do texto. Com isso, mostra que está fazendo com que os alunos entendam como as formas linguísticas estão utilizadas no texto para a construção de sentido.

P10, P12 e P13 também demonstram, respectivamente, nos excertos 37,38 e 39, inserir a AL nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, remetem para a prática de AL proposta por Geraldi em 1984, quando o foco era a adequação do texto do aluno às categorias gramaticais e às estruturas textuais (ortografia, coesão, coerência) de acordo com a norma padrão de língua. Assim, verificamos, portanto, nesses excertos, que os professores partem do erro do aluno para a autocorreção. Melhor dizendo, partem do texto do aluno para análise dos seus erros.

4.3.2 Professores que não inserem a AL nas aulas de Língua Portuguesa

a) Prática de AL ligada à gramática tradicional: texto como pretexto para ensino de gramática

No tocante aos professores dessa concepção (7), identificamos uma tentativa de inovação no estudo dos elementos gramaticais, uma vez que são trabalhados a partir do texto. No entanto, o texto se apresenta como pretexto para o ensino de gramática, como podemos verificar no recorte a seguir:

Questão 8 : Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

40: “Sim, existem duas percepções de ensino: partir do texto e dos recursos que ele oferece para trabalhar a gramática, e partir do aspecto gramatical para a construção do texto. Exemplo : ao ensinar a estrutura das or.subordinadas, trabalho com a observação em diferentes jornais o uso e as estruturas simples e compostas.”(P1)

41: “Sim a partir de gêneros do cotidiano do aluno, juntamente com o estudo da gramática normativa.”(P3)

42: “Sim, através de exemplos os alunos deduzem a regra; leitura de textos do cotidiano para explicar diversas situações estruturais da língua portuguesa.”(P8)

43: “Normalmente sim. A partir da produção textual do aluno, identifico aspectos estruturais recorrentes e procedo às discussões sobre tais elementos.”(P11)

44: “Sim. Estudamos as análises linguísticas com o livro didático.”(P16)

45: “Procuro priorizar as atividades gramaticais em relação as produções textuais dos alunos (trabalho com as duas disciplinas na mesma série), geralmente há uma recorrência de inadequações (repetição da mesma falha) por parte da turma e as atividades de reescrita tem como foco a alteração dos textos em possibilidades adequadas (normativas) de construção.”(P19)

46: “Trabalhar verbos, por exemplo. Estudar tempos e modos verbais é desmotivante para qualquer aluno. Então, ler um texto prazeroso em que haja vários tempos verbais e levar o aluno a perceber em que momento as ações (do texto) são desenvolvidas. Serão ações acabadas ou inacabadas - isso leva-os a conhecer tempos verbais e a aplicar sutilmente. Em produção textual perceber a concordância entre outros termos.”(P21)

Nos exemplos acima, verificamos que os professores simulam a prática de AL e, conseqüentemente, não inserem essa proposta metodológica em suas aulas. As atividades de AL propostas por esses professores são orientadas pelo conceito de AL como uma análise apoiada nos estudos gramaticais, de modo que o texto é utilizado como pretexto para se trabalhar a gramática normativa. Observamos que, mesmo havendo muitos estudos acerca da AL (Geraldi, 1984, 1999; PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2012, entre outros), os professores continuam a ensinar gramática normativa ao lado das atividades de leitura e escrita, ou seja, as atividades gramaticais são priorizadas em detrimento das outras duas.

Ao analisarmos as respostas dadas por P1 e P21, nos excertos 40 e 46, verificamos claramente que esses professores trabalham o texto com a finalidade de identificação das classes gramaticais. P1, por exemplo, em suas aulas, utiliza o texto para que os alunos reconheçam e classifiquem as orações subordinadas. O mesmo ocorre com P21, pois ele

trabalha o texto com a intenção de que os alunos observem se há verbos no pretérito, futuro, entre outros, e para que verifiquem como estão arquitetadas as concordâncias. Ou seja, não está totalmente clara a prática desse professor, se o tempo verbal for considerado como parte relevante na produção do próprio gênero, o trabalho poderia se dar na perspectiva da AL. No entanto, o professor não especificou isso dessa forma. Podemos inferir, que, provavelmente, esse professor enfatiza no texto os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos prescritivos (regência, concordância).

Com relação a P8, verificamos, a partir do excerto 42, que a primeira parte da sua resposta: *“Sim, através de exemplos os alunos deduzem a regra; (...)”*, aponta para uma atividade bastante recorrente nas aulas de gramática tradicional : a dedução de regras a partir de exemplos cristalizados. Com relação à segunda parte de sua resposta: *“(..) leitura de textos do cotidiano para explicar diversas situações estruturais da língua portuguesa”*, percebemos que P8 utiliza o texto como pretexto para observar aspectos estruturais e, assim, trabalhar as regras gramaticais. P3 segue a mesma concepção de P8, uma vez que demonstra utilizar o texto para trabalhar as regras da gramática normativa. P3 demonstra, no excerto 41, assim como outros professores, realizar uma atividade linguística artificial, uma vez que trabalham o texto com objetivo único de identificação da metalinguagem. Sendo assim, vemos que esses professores privilegiam apenas o conhecimento gramatical, não fazendo uma reflexão sobre uso e funcionamento da língua.

O mesmo ocorre com P19, ao citar, no excerto 45, que trabalha AL e, ao exemplificar sua prática em sala de aula, demonstra que trabalha o texto com o objetivo de identificar aspectos gramaticais e, posteriormente, adequá-lo às regras da gramática normativa. O que não é possível afirmar é que esse professor considera que os aspectos linguísticos podem se manifestar de maneira diferente conforme o contexto em que estejam inseridos no texto. Melhor dizendo, P19 parece não levar em consideração que, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores, as palavras não precisam estar estruturadas de acordo com a gramática normativa, bem como dependendo do contexto podem assumir outra função diferente da classificação fechada abordada pela gramática normativa.

Com relação à P11 e P16, verificamos nos excertos 43 e 44, que apresentam respostas mais amplas no que concerne à inserção da AL. No entanto, tendo como base que possuem uma concepção normativa de gramática, podemos inferir que P11, ao citar atividades estruturais, aborda o texto com a finalidade de reconhecimento das estruturas formais da língua. Já P16, ao dizer que trabalha AL com livro didático, demonstra analisar as estruturas

conforme exemplos e definições “prontos” dos livros didáticos, isto é, de maneira tradicionalista e inflexível.

Nesse sentido, podemos observar que o modo como os professores trabalham o texto é típico de uma aula tradicional de gramática. É possível, assim, depreender que o que os professores almejam não é trabalhar os usos linguísticos dentro do texto, mas que os alunos identifiquem/reconheçam as regras gramaticais, conforme afirma Travaglia (2009), Neves (2008), entre outros.

b) Prática de AL associada, exclusivamente, à produção textual

Essa concepção de AL foi identificada nas respostas de 4 professores, que relacionam a AL apenas à produção textual, como podemos ver no recorte a seguir :

Questão 8: Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

47: “Como não sou professor de análise linguística em minha escola, pois língua portuguesa é dividida em: produção textual, literatura e a.linguística, acabo não trabalhando diretamente nessa área, contudo nas aulas de produção textual recorro a “AL” para ajudar os alunos a escreverem.”(P7)

48: “Essa prática se dá principalmente no momento de realização da produção textual, além de outras situações de escrita (exercícios, pesquisas) realizadas em sala. Muitas vezes algumas produções escritas são retomadas para discussão, depois de já corrigidas pelo professor. Coletivamente analisamos as especificidades do gênero textual solicitado e, a partir daí, vemos os aspectos gramaticais e linguísticos, aceitáveis, relevantes ou não para a situação comunicativa proposta. Esse trabalho às vezes é feito no quadro ou em alguns momentos de orientação dada pelo professor para a reescrita do texto por parte do aluno.”(P6)

49: “Sim. A habilidade de produzir textos orais e escritos como facilitadores de interação sócio-discursiva através de debates, seminários e análise interpretativas acerca de temáticas distintas.”(P15)

50: “A prática de análise linguística se efetiva em metodologias que utilizem leituras de textos numa perspectiva de gênero textual com músicas, poemas, quadrinhos, que se utilizem de variantes regionais. Estes podem ser trabalhados em leitura seguida de discussão das ‘formas de dizer’ um mesmo enunciado, através de múltiplas linguagens; Organizar painéis comparativos, análises textuais, translineação de linguagem, sequências didáticas que contemplem o uso efetivo dessas variantes e mostrem aos alunos que são línguas possíveis e o uso delas depende da situação de uso da língua. Exercícios online, criação de blog, análise de conversa de facebook. Existem muitas estratégias para promover debates críticos sobre o uso da língua e suas variantes. Após a exploração do texto, em gêneros, segue as produções textuais e somente após essas etapas os estudos de análise linguística a partir das produções dos alunos. Os “termos linguísticos” devem ser analisados no próprio texto do dicente para que ele entenda de onde partiu e onde vai chegar.”(P17)

Nessas 4 respostas, os professores demonstram nem entender o conceito de AL, nem saber como utilizá-lo na elaboração de atividades didáticas, uma vez que restringem a prática de AL apenas à produção textual.

Ao observarmos as explicações de P7 e P15, nos excertos 47 e 49, de como inserem a AL em suas aulas, podemos afirmar que, para eles, a AL está relacionada, apenas, à produção textual. Dessa forma, P7 e P15 demonstram que a AL não está atrelada às habilidades de leitura e escrita, como propõem a literatura sobre AL.

Em relação às respostas dadas por P6 e P17, nos excertos 48 e 50, verificamos que esses professores também se distanciam da prática de AL, pois a associam exclusivamente à produção textual. Podemos perceber que a explicação da prática de P6 aponta que não realiza AL nas aulas, apenas trabalha o texto na perspectiva de gêneros, sem levar em consideração os efeitos de sentido que as palavras assumem dependendo da posição no texto, as funções que exercem dependendo do contexto em que estão inseridas. Fato semelhante ocorre quando P17 demonstra que AL vai ser efetivada na produção textual para o estudo da variação linguística, sem que haja uma reflexão e sem, necessariamente, levar em consideração os usos efetivos das formas linguísticas.

O quadro 4 a seguir sintetiza a prática de AL dos professores:

Quadro 4 : Inserção da prática de AL

Professores que dão indícios de inserirem a prática de AL em suas aulas	Professores que não inserirem a prática de AL em suas aulas	
P2, P10, P12, P13	A) Prática de AL ligada à gramática tradicional: texto como pretexto para ensino de gramática	B) Prática de AL associada, exclusivamente, à produção textual
	P1, P3, P8	P6, P7, P15

Finalizando esse tópico, verificamos que dentre os 15 professores participantes (considerando que os demais professores apresentaram respostas que fugiram do tema), apenas 4 dão indícios de realizar a prática de AL em suas aulas, ou seja, 11 não o fazem.

Observamos que alguns professores, ao conceituarem AL, demonstram ter leituras prévias e conhecimento sobre o assunto. No entanto, ao falarem sobre sua prática em sala de aula, deixam transparecer que fogem do conceito de AL proposto por Geraldini (1984,1997; PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006, entre outros).

4.4 FATORES QUE INTERFEREM PARA QUE NÃO SEJA REALIZADA A AL

Inicialmente poderíamos correlacionar o período de formação do professor com sua prática de sala de aula no que diz respeito à inserção da prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa. A hipótese inicial era a que esses professores recém-formados, que estariam lendo a bibliografia posta como referencial teórico mencionada aqui nesta dissertação, fossem os que dessem as respostas que mais atingissem a nossa expectativa. No entanto, isso não ocorre, pois observamos que os professores que se formaram entre 2001 e 2013 não inserem a AL em suas aulas. Assim, verificamos que tanto professores com mais tempo de ensino quanto os com menos tempo não realizam a AL.

Consideramos também como uma das hipóteses iniciais de que as escolas que os professores lecionavam interfeririam na realização da AL nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, inicialmente pensávamos que os professores da rede particular seriam os que mais dariam indícios de inserirem a AL em suas aulas. No entanto, essa hipótese não se confirmou, pois, pelos dados analisados, verificamos que dos 4 professores que dão indícios de realizarem AL em suas aulas, dois são da rede estadual (P12 e P13), um da rede municipal (P10) e um da rede particular (P2). Desse modo, parece que a escola onde trabalham não interfere, de forma clara, na metodologia que adotam para lecionar os conteúdos nas aulas de língua.

Verificamos que o principal fator que interfere para a não inserção da AL nas aulas de língua é a concepção de AL como sinônimo de gramática normativa que os professores adotam. Na realidade, independente do período de formação do professor, ele desconhece a questão da AL. As respostas que associam AL como gramática e gramática como norma mostram o desconhecimento da prática de AL como proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa.

Verificamos também que os 4 professores que dão indícios de inserirem a prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa possuem especialização. Podemos atribuir ao fato de estarem sempre se atualizando e, portanto, buscando novas metodologias para melhoria do

ensino de língua materna. Dessa forma, podemos depreender que possivelmente esses professores tiveram acesso aos conhecimentos de AL, e conseqüentemente, inserem em sua prática cotidiana de sala de aula, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 5: Fatores que interferem para que não seja realizada a AL

1. Concepção de AL como sinônimo de norma	2. Professores que não possuem especialização
---	---

4.5 O PERFIL DO PROFESSOR INTERFERE NO RESULTADO DOS DADOS?

Cientes de que a abordagem metodológica dos conteúdos realizada pelo professor de Língua Portuguesa tem relação direta com a sua formação, sua atualização no campo da linguística e sua reflexão sistemática dos objetos de ensino, bem como as concepções linguísticas que o professor adota têm interferência nas escolhas metodológicas e decisões dele em sala de aula, propomo-nos a relacionar os resultados obtidos, a partir das respostas dos professores ao questionário, com o perfil de cada um deles. Nesse sentido, analisaremos se há contradições entre as respostas dos professores e verificaremos se o perfil deles, ou seja, a sua formação (graduação, pós-graduação), as escolas em que estão filiados, as séries que lecionam (fundamental ou médio) e o tempo de atuação profissional, interfere na metodologia que eles adotam para trabalhar os conteúdos nas aulas de língua, bem como relacionaremos a prática do docente com o modelo de professor que ele adota.

Para melhor clarificação dos dados, elaboramos um quadro com as respostas dos professores acerca das concepções de gramática e AL. Em seguida, de acordo com as respostas por eles apresentadas, dividimos os professores que quatro categorias⁵: a) professores que apresentam contradições entre as respostas; b) professores que possuem uma mesma concepção normativa de gramática e AL; c) professores que apresentam contradições entre teoria e prática e d) professor que apresenta convergência em todas as respostas. Conforme podemos verificar nos quadros abaixo:

⁵ Os professores P4, P5, P7, P9, P10, P12, P12, P14, P18, P20 não foram inseridos na análise, pois não responderam a todas as perguntas. Optamos por analisar apenas os professores que responderam a todas as perguntas.

Quadro6 : Divisão dos professores de acordo com as respostas

Professores	Gramática normativa	Gramática descritiva	AL com ênfase na norma	AL acrescido dos aspectos de textualidade	AL com ênfase nos gêneros textuais	AL para substituir o ensino de gramática	Professores que dão indícios de inserir AL	Professores que não inserem AL
P1		X			X			X
P2	X					X	X	
P3	X		X					X
P6		X	X					X
P8	X					X		X
P11	X				X			X
P13		X			X		X	
P15	X			X				X
P16	X		X					X
P17	X		X					X
P19		X				X		X
P21	X					X		X

Quadro 7: Contradição x Convergência de respostas

Professores	Contradição entre as respostas	Gramática e AL como norma e não dá indícios de inserir AL	Contradição entre teoria e prática	Convergência entre todas as respostas
P1			X	
P2			X	
P3		X		
P6	X			
P8	X			
P11	X			
P13				X
P15		X		
P16		X		
P17		X	X	
P19				
P20				
P21	X			

Assim, observamos que a maioria dos professores apresenta contradições entre o que eles afirmam priorizar no ensino de língua e as concepções de gramática e AL que adotam, uma vez que esses resultados indicam que a maior parte dos professores dão indícios de trabalhar a língua descontextualizada do uso. Sendo assim, passemos a analisar os professores conforme os subtópicos abaixo:

a) professores que apresentam contradições entre as respostas

Com relação a esse primeiro grupo, verificamos que os quatro professores analisados (P6, P8, P11, P21) apresentam contradições entre as concepções de gramática e AL, uma vez que P8 e P11 possuem uma visão normativa de gramática e definem AL como estudo das unidades linguísticas para caracterizar gêneros textuais. O mesmo ocorre com P21, pois ele entende a gramática como descritiva, porém concebe a AL como um recurso teórico metodológico para substituir o ensino de gramática. Ou, seja, tais professores demonstram não inserirem a prática de AL em suas aulas, visto que sabemos que a concepção de gramática

que o professor adota interfere na percepção do conceito de AL. No que diz respeito a P6, ele também apresenta contradições entre as respostas, no entanto, diferentemente dos outros professores mencionados anteriormente, ele concebe a gramática como descritiva e define a AL como sinônimo de norma. Desse modo, verificamos que P6, por possuir uma perspectiva descritiva de gramática, poderia ser um dos docentes que realiza AL em suas aulas, todavia, ao apresentar uma visão normativa de AL, deixa claro que não tem conhecimento, bem como não realiza tal metodologia em suas aulas.

b) Gramática e AL como sinônimo de norma

Essa concepção foi encontrada nas respostas dadas ao questionário por 4 professores (P3,P15,P16,P17) que concebem tanto a gramática quanto AL como sinônimo de norma, isto é, esses professores denunciam estar presos à tradição e, portanto, dão indícios de não inserirem a prática de AL em suas aulas. Podemos depreender que tais professores continuam a ensinar a gramática descontextualizada do uso, de modo que incitam os alunos a decorarem as regras consagradas como “corretas” pelas gramáticas normativas. A reflexão, o uso, são portanto, ausentes da prática de tais professores.

b) Contradição entre teoria e prática

A terceira concepção é composta por 3 professores(P1,P2,P19), que apresentam contradições entre as concepções de AL e gramática e a prática docente. Mediante as respostas analisadas podemos depreender que há contradições entre as respostas dos professores no questionário e o que eles dizem trabalhar em sala de aula. Verificamos que, embora todos tenham respondido ao questionário demonstrando conhecimento do que é AL, no momento de discussão e exemplificação das práticas executadas em sala de aula, esse conhecimento não se confirma.

P1 e P19 apresentam uma perspectiva de gramática descritiva e uma concepção de AL que nos leva a crer que eles realizam tal metodologia em suas aulas (P1 concebe AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais, e P19 define AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática). No entanto, quando questionamos tais professores acerca do desenrolar de suas aulas, eles dão indícios de não realizarem AL. Desse modo, constatamos que, nessas respostas, P1 e P19

demonstram um conhecimento teórico do conceito de AL, no entanto, na prática, dão indícios de não inserirem essa metodologia em suas aulas.

Fato semelhante ocorre com P2, pois ele apresenta uma concepção normativa de gramática, porém concebe AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática, bem como, em suas respostas, dá indício de realizar AL nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, percebemos que é contraditório o professor possuir uma concepção normativa de gramática e conceber AL como recurso para substituir o ensino desta.

Nesse sentido, podemos depreender que os professores dos blocos a, b e c dão indícios de serem professores reprodutores, uma vez que nos procedimentos didáticos exemplificados por eles denunciam não inserirem a prática metodológica de AL e continuam a ensinar a gramática normativa desarticulada do uso. Percebemos que, embora muito seja discutido acerca da metodologia tradicional para o aprendizado do aluno, ou seja, os malefícios que ela causa para o processo de ensino-aprendizagem, os professores continuam a utilizá-la, o que demonstra, de certa forma, que o objetivo central deles é a transmissão do conteúdo e não a aprendizagem dos alunos.

Outro fator que nos leva a classificar esses professores como reprodutores é que não há reflexões linguísticas sobre suas práticas. Sabemos que o ensino atrelado à reflexão traz benefícios importantíssimo para o processo de aprendizagem. No entanto, o professor que não concilia reflexão com sua prática docente tende a não considerar as dificuldades dos alunos e não buscar metodologias alternativas para sanar tais problemas. Concordamos com Sales (2011) quando afirma que.

Na prática pedagógica, a articulação entre teoria e prática deve constituir um movimento contínuo entre saber e fazer e, como um diálogo, tanto o formador quanto o professor em formação deve promover tal articulação com o intuito de detectar e compreender os problemas que surgem no contexto de ensino-aprendizagem a fim de resolvê-los e, assim, alcançar seus objetivos. (SALES, 2011, p.89)

c) Professor que apresenta convergência entre as respostas

Dos 14 professores analisados, apenas um (P13) apresenta convergência entre as três perguntas analisadas. P13 assume uma perspectiva de gramática descritiva e concebe AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais, bem como quando questionado acerca da sua prática de sala de aula, ou seja, as atividades elaboradas e realizadas, dá indícios de inserir a prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, podemos afirmar que esse professor dá indícios (não

podemos afirmar categoricamente que ele insere tal metodologia, pois não observamos as aulas dele) de ser reflexivo, uma vez que, diferentemente dos outros professores pesquisados, ele reflete sobre os usos linguísticos , uma vez que realiza a AL. Tal professor tem como centro do processo de ensino-aprendizagem o aluno, de forma que demonstra se preocupar com o aprendizado dos alunos, isto é, que eles aprendam o conteúdo referente à Língua Portuguesa e não apenas memorize.

Com relação a P13, o principal fator que nos surpreende é que ele faz parte do grupo sobre o qual, a priori, tínhamos a falsa percepção de que não realizaria a prática de AL nas suas aulas. Isso porque P13 já é docente há 24 anos, e a especialização que possui foi concluída em 1995, época em que a AL ainda não era muito discutida. Como já mencionado, Geraldi, em 1984, definia a AL como sinônimo de norma para que os alunos escrevessem os textos “corretamente”. Percebemos assim, que o perfil do professor não interfere na metodologia que ele adota para trabalhar os conteúdos nas aulas de língua.

Desse modo, fica claro, portanto, a partir dos dados analisados, que não devemos ter (pré) conceitos, em ambos os sentidos, com relação ao tempo de docência que o professor possui, ou com sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretendeu observar e analisar as concepções de AL dos 21 professores das 9 escolas de Campina Grande, a inserção da prática de AL nas aulas de língua Portuguesa, os fatores que interferem para que o ensino de conhecimentos linguísticos não se faça orientado pela AL e a verificação da relação entre o perfil do professor (nível de escolarização e tempo de docência) e o ensino de AL.

Considerando os resultados obtidos acerca do conceito de AL dos sujeitos da pesquisa, verificamos que, embora reconheçamos a complexidade desse assunto, os professores demonstram desconhecimento em relação ao conhecimento e prática da AL. Percebemos que o principal fator que interfere nesse quadro é a predominância da perspectiva de AL como reconhecimento de regras gramaticais (gramática normativa).

Quanto à inserção da prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa, observamos que, pelo fato de os professores não terem conhecimento aprofundado desse conceito, conseqüentemente, não realizam a AL em suas aulas. Apenas quatro professores dão indícios de inserirem a prática de AL. No entanto, não podemos afirmar, de fato, que inserem tal prática, pois não observamos suas aulas.

Em relação aos fatores que interferem para que o ensino de conhecimentos linguísticos não se faça orientado pela AL, observamos que, como dito anteriormente, o principal fator é a concepção de AL como sinônimo de norma. Outro fator que verificamos foi que os quatro professores que dão indícios de inserirem a prática de AL em suas aulas possuem especialização. Podemos inferir que isso se deve ao fato de que esses professores tiveram acesso e atualizaram os conhecimentos de AL no curso de especialização e, assim, possuem mais embasamento teórico e amadurecimento em relação ao assunto.

No que diz respeito à relação entre o perfil dos professores e o ensino de AL, verificamos que não há interferência, haja vista que o único docente que apresenta convergência entre a concepção de gramática, AL e a prática de sala de aula (ou seja, as atividades elaboradas e realizadas dão indícios de inserir a prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa), se formou há 21 anos, leciona há 24 e concluiu a especialização há 19 anos. Desse modo, podemos depreender que o ensino de AL independe do tempo de formação do professor.

Assim, podemos depreender que, de um modo geral, o conhecimento demonstrado pelos professores reflete uma lacuna nos cursos de formação, pois ao analisarmos os dados

obtidos percebemos que não há, na maioria das vezes, discussão nem reflexão sobre a importância da AL na sala de aula, uma vez que tanto os professores mais antigos, quanto os que se formaram recentemente demonstraram em suas respostas desconhecerem e não realizarem a prática de AL em suas aulas.

Desse modo, a partir dessas constatações, sugerimos que o estudo de AL associado ao seu ensino se torne mais concreto no curso de Letras, tendo em vista sua importância para a formação de professores de língua. Enfatizando-se esse estudo na graduação e pós-graduação, provavelmente, teremos nas escolas um estudo reflexivo sobre a língua.

Além disso, fazem-se necessárias mudanças na formação do professor, pois os licenciandos precisam ter experiências várias com essa proposta metodológica de ensino, de forma que possam ir para sala de aula realizar a AL e, para que, ao concluírem a graduação, sintam segurança de aplicar essa metodologia nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

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

ALVES-Filho, S. C. *Análise linguística ou gramática? Aspectos teórico-metodológicos propostos pelo material da rede privada de ensino para as aulas de Língua Portuguesa*. 2010. Relatório final de pesquisa apresentado à Universidade Federal de Goiás.

BEZERRA, M. A. & REINALDO, M. A. G. de M. Conceitos de análise linguística associados a teorias do gênero. Campina Grande, 2012

BEZERRA, M.A. Concepções de ensino e suas implicações para a formação do professor. In: THEOBALD, P. & MATTES, M. (orgs). *Ensino e cultura contemporânea*. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p.279-297.

BRASIL. Ministério da educação. *Diretrizes curriculares para o curso de Letras*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arqui>. Acessado em 28/10/2011.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

_____. (1998b). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.4

BRASIL,Ministério da educação.Parâmetros curriculares para ensino médio.Disponível em :http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em : 03/03/2014.

CAMPOS, S. de P. & FONTENELE, V. I. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente:professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998, p.183-206.

COSTA VAL, M. da G. A gramática do texto, no texto. In: Revista de Estudos da Linguagem. vol. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez 2002.

FRANCELINO, Pedro Farias. Ensinar e aprender com tirinhas: discursos (des)(re)velados, práticas (re)visitadas. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012 (capítulo 4, p. 125-161).

FRANCHI, C. Linguagem-atividades constitutivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n 22, p.9-40, 1992.

_____, C. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguagem-atividades constitutivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n 22, p.9-40, 1992.

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

_____. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.115-189.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998, p. 105-136.

GRILLO, S.V. C; FERRAZ, F. S. M. A divulgação científica: uma abordagem dialógica do enunciado. In: CARETTA, E. A. C. DARUJ, B. & CONDÉ, V. G. (Orgs). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p.135-152.

LINO DE ARAÚJO, Denise . PCN de língua portuguesa: há mudança no paradigma de ensino de língua?. Revista de Letras (Fortaleza), Fortaleza, v. 1/2, n.23, p. 77-83, 2001..

MARTINS, J. S. Em busca de novos rumos para a educação. In: _____ *O trabalho com projeto de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino ao ensino médio*. Campinas: Papirus, 2001, p.19-29.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. A gramática – história, teoria, análise e ensino.

São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber : a teoria na prática . - São Paulo : Parábola editorial , 2010.

PEREIRA, R. C. M. (Org.) ; NASCIMENTO, E. P. do. ; SALES, Laurenia Souto ; FRANCELINO, P. F. ; FERRAZ, M. M. T. ; MARTINS, I. F. de M. ; SILVA, C. R. . A leitura em questão: reflexões sobre o discurso dos professores na formação continuada. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português*. João Pessoa - PB: Editora Universitária da UFPB, 2011, v. Único, p. 89-112.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. d. & RITTER, L. C. B. (orgs.). *Formação de professores*, EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-33.

PIMENTA, S. G., & GHEDIN, E., (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. De Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SEC/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 03/03/2014.

SILVA, N. Í. da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.949-973, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática docente de línguas. In: *Linguagem e Ensino*. v. 5; n. 2; Pelotas, JUL.2002, p. 91-116.

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

_____. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista de estudos da linguagem*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.135-231, 2002.

APÊNDICES

Questionário

1. Formação :

Graduação : _____

Término: _____

Pós-graduação() _____

Término _____

Mestrado() _____

Término _____

Doutorado() _____

Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental()

Séries que leciona

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

5. Como você conceitua o termo gramática?

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

7. O que você entende por Análise Linguística?

8. Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data:

24/05/2016

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

(UFRJ)

Graduação: Português Literário

Término: 2005

Pós-graduação: Língua Portuguesa

Término: 2007

Mestrado: Gramática da Língua Portuguesa

Término: 2015

Doutorado () _____

Término _____

2. Professor do Ensino Médio (x) Fundamental ()

Séries que leciona: 1º, 2º e 3º anos

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

8 anos

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 20/11/13

Assinatura: _____

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras - Língua Portuguesa Término: _____
 Pós-graduação () Escola Superior Término _____
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

Séries que leciona 9ª ano

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

28 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Desante as aulas, priorizo aspectos gramaticais como responsáveis pela estrutura, e funcionamento do texto, além dos aspectos que envolvem a interpretação textual.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Gramática como estrutura e funcionamento da língua.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

O estudo da gramática deve ser suporte para os demais eixos do conhecimento (leitura e escrita). Ela não deve ser ensinada isoladamente como estudo prescrito e sem como funcionamento da língua como um todo.

7. O que você entende por Análise linguística?

Análise linguística é a "enxurrada" das ferramentas que ~~construem~~ constroem o entendimento do texto: estrutura gramatical, funcionalidade do texto, contexto, etc.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente e dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim, existem duas percepções de ensino: partir do texto e dos recursos que ele oferece para trabalhar a gramática; e partir do aspecto gramatical para a construção do texto.

Exemplo: ao ensinar a estrutura da or. subordinadas, trabalho com a classificação em diferentes formas o uso e as estruturas simples e compostas.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 14/09/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: EM LETRAS Término: 2012

Pós-graduação (X) ESPECIALIZAÇÃO Término EM ANDAMENTO

Mestrado () _____ Término _____

Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

Séries que leciona 7º ANO

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

1 ANO

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, DINÂMICA LINGÜÍSTICA,
DEBATE CRÍTICO. A PARTIR DA LEITURA E ESCRITA DOS
GÊNEROS ESTUDADOS.

5. Como você conceitua o termo gramática?

UM CONHECIMENTO DE NORMAS E REGRAS DA LÍNGUA
PORTUGUESA, QUE RECONHECE PONTOS PARA
O ESTUDO.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A GRAMÁTICA DEVE TER O SEU LUGAR NAS
AULAS / NO ENSINO, OS ALUNOS PRECISAM SA-
BER AS NORMAS E REGRAS QUE SE APLICAM
AO PORTUGUÊS FORMAL. AS ATIVIDADES DE
LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA DEVEM ESTAR
INTERLIGADAS.

7. O que você entende por Análise linguística?

A AL É RESULTADO DE ESTUDOS RECENTES
E CONSTITUI UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGI-
CA PARA SE TRABALHAR EM SALA DE AULA.
É UMA ALTERNATIVA DE INDICAR O TRA-
BALHO EM SALA A PARTIR DA LEITURA, ESCRITA
E VERIFICAÇÃO DA LINGUAGEM (VOCABULÁRIO ETC).

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

SIM, PROCURO PRIORIZAR ATIVIDADES QUE PARTAM
DA LEITURA E ESTUDO DOS GÊNEROS (CON-
TEXTO DE PRODUÇÃO), O ESTUDO DA LINGUA-
GEM E DA GRAMÁTICA VEM POSTERIORMENTE,
ESTUDADO A FAVOR DA INTENCIONALIDADE
DO AUTOR DOS TEXTOS.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data:

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras Término: 2012

Pós – graduação () _____ Término _____

Mestrado () _____ Término _____

Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (x)

Séries que leciona 6ª e 8ª anos

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

1 ano e 8 meses

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Aspectos orais e escritos (análise linguística e gêneros textuais)

5. Como você conceitua o termo gramática?

~~A parte da~~
Termo Tradicional o qual aborda regras e normas da língua.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Fundamental importância. Pois a partir do conhecimento da gramática é que se pode obter uma boa escrita e, por conseguinte, uma boa leitura.

7. O que você entende por Análise linguística?

Estudo das regras e normas as quais a língua está fundamentada.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim. A partir de gêneros do cotidiano do aluno, juntamente com estudo das gramáticas normativas.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 17 de setembro de 2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras Término: 2010
 Pós-graduação (X) _____ Término _____
 Mestrado (X) _____ Término 2012
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental (X)

Séries que leciona 6º, 7º, 8º, 1º e 2º ano do médio

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

5 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?
- Os aspectos linguísticos, procurando interliga-los com o estudo dos gêneros textuais e a prática de leitura e escrita.
5. Como você conceitua o termo gramática?
- De um modo bem genérico entendo gramática como um conjunto de regras, normas, diretrizes que regem a língua padrão culta.
6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?
- Considero bastante importante, por fundamen-
ta o ensino da língua portuguesa. A interliga-
ção entre os três elementos são o cerne para
o ensino da língua materna, todavia essa
interligação se dá de forma bastante com-
plexa.
7. O que você entende por Análise linguística?
- O estudo das normas da língua padrão
e culta.
8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.
- Sim, na verdade a meu principal objeto de
ensino é a análise linguística. Preciso apresen-
tá-la de forma mais prática e comprometida
com a realidade dos alunos de modo a incenti-
vâ-los.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 17 de setembro de 2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação: Bacharel com Habilitação em Inglês

Graduação: _____ Término: 1999

Pós-graduação () _____ Término _____

Mestrado () _____ Término _____

Doutorado () _____ Término _____

aluno do mestrado (em andamento)

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

Séries que leciona 9º ano

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

19 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Quando se fala na aplicabilidade de do novo idioma, ou língua materna, temos que ter a preocupação em trabalhar os gêneros a leitura com pessoas infantis e a habilidade de formarmos produtores do mais variados tipos de textos.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Conjunto de regras, onde o aluno é sujeito passivo e que muitas vezes apenas as decodificam.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

De grande valor, pois é através do ensino desta, que conseguimos formar seus atores - reflexivos e transformadores de uma sociedade pós-moderna. E de fato, não podemos separá-las. Como se fossem a segunda indagação, não podemos separá-las por intimamente ligadas.

7. O que você entende por Análise linguística?

Conjunto de práticas discursivas que visam o aprimoramento das habilidades e competências dos alunos nos mais variados segmentos, desde a importância da leitura até a escrita.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim. A habilidade de produzir textos mais e escritos como facilitadores de interação sócio-discursiva, através de debates, seminários e análises interpretativas acerca de temáticas distintas.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 20/11/13

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras - Língua Portuguesa Término: _____
 Pós-graduação () Escola de Educação Término: _____
 Mestrado () _____ Término: _____
 Doutorado () _____ Término: _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (☒)

Séries que leciona 9º ano

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

28 anos

Existem muitas estratégias para promover debates críticos sobre o uso de língua e suas variantes. Após a exploração do texto, em grupos, segue as produções textuais e somente após essas etapas os estudos de análise linguística a partir das produções dos alunos. Os "termos linguísticos" devem ser ancorados, no primeiro texto dos alunos, para que se entenda de onde partiu e onde vai chegar.

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

A aula de Língua Portuguesa deve, prioritariamente, ter como foco o texto como objeto de comunicação e enunciação. Então, trabalhamos leitura, produção de texto e análise linguística.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Inicialmente esse termo "gramática" está descontextualizado do uso funcional da língua porque restringe os estudos linguísticos às "Normas", ao uso técnico da linguagem. A gramática é o conjunto de normas e regras que regem uma língua, enquanto idioma.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A gramática e sua relação com o ensino de língua é de suporte. É necessário estudar a gramática, mas numa perspectiva prática, funcional, como parâmetro para o estudo de normas padrões, indicando que isto é apenas mais uma variante da língua e não a única língua a ser sistematizada. A escola deve promover o uso/lido das variantes linguísticas, pois que também fazem parte do corpo social.

Termo "análise linguística" é mais adequado.

7. O que você entende por Análise linguística?

Análise linguística é o termo mais lato, mais amplo dos estudos linguísticos. Não se refere apenas à norma, à gramática enquanto regra, mas análise das variantes, da multiplicidade de manifestações da língua em uso dinâmico.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

A prática de análise linguística se efetiva em metodologias que utilizem leituras de textos numa perspectiva de gênero textual como músicas, poemas, quadrinhos, que se utilizem de variantes regionais. Estes podem ser trabalhados em leitura seguida de discussão das "formas de dizer" um mesmo enunciado, através de múltiplas linguagens; Organizar painéis comparativos, análises textuais, transcrição de linguagem; requerimentos didáticos que contemplem o uso efetivo dessas variantes e mostrem aos alunos que são línguas próximas e o uso delas dependem da situação de uso da língua. Exercícios online, criação de blog, análise de conteúdo de Facebook.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 19/11/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: 2000-2001 Término: 2005-2006

Pós-graduação () Término

Mestrado (X) 2007 Término 2009

Doutorado () Como Aluno Especial Término

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental (X)

Séries que leciona 9º ANO; 1ª e 3ª séries do E.M.

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

12-13 ANOS

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

VALORIZO ASPECTOS RELACIONADOS À LEITURA E À ESCRITA

5. Como você conceitua o termo gramática?

O TERMO GRAMÁTICA É MUITO ABRANGENTE, CONTUDO O MESMO - QUASE SEMPRE - ESTÁ ASSOCIADO ÀS NORMAS DA LÍNGUA, DAS NAS ESCOLAS E A PROXIMIDADE DA "GRAMÁTICA NORMATIVA", MAS HÁ OUTRAS QUE DEVEM SER CONSIDERADAS PARA, SE ASSIM, CONCEITUAR O

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como termo em você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A CREDITO QUE É IMPORTANTE O ESTUDO DA GRAMÁTICA NA ESCOLA, O QUE NÃO PODEMOS TER É UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NORMATIVISTA, EVITANDO DESSE MODO O "PRECONCEITO" LINGÜÍSTICO DIANTE DAS OUTRAS VARIANTES DA LÍNGUA. NESSE SENTIDO, É IMPORTANTE O PROFESSOR TER CONHECIMENTOS DAS MANEIRAS CORRENTES DO USO DA LÍNGUA PARA QUE ELE ESTABELEÇA UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM E ASSIM PACTAR SUA PRÁTICA. UM BOM COMEÇO SERIA COM O LIVRO "PORQUE CANS"

7. O que você entende por Análise linguística?

ENTENDO QUE A LINGÜÍSTICA VAI ALÉM DOS ESTUDOS DAS REGRAS E NORMAS DA LÍNGUA, ELA ~~ANALISA~~ PROMOVE, ATRAVÉS ADERIDAMENTE, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, ESCRITA DO COM QUE O ALUNO SE VESA E RECONHEÇA EM SUA PRÓPRIA LÍNGUA TORNA-SE UM FALANTE PRODUTIVO EM SUA COMUNIDADE, OTIMIZANDO O SEU COTIDIANO.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

COMO NÃO SOU PROFESSOR DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM MINHA ESCOLA, POR LÍNGUA PORTUGUESA É ~~SE~~ DIVIDIDA EM: PRÁTICA TEXTUAL, LITERÁRIA E A LINGÜÍSTICA, ACABA NAS TRABALHANDO DISTANTEMENTE NESTA ÁREA, COM TUDO NAS AULAS DE PRÁTICA TEXTUAL RECORRO AO "AL" PARA AJUDAR OS ALUNOS A COMPREENDER.

⑥ QUANTO À RELAÇÃO ENTRE LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA CROTO QUE SÃO INTERDEPENDENTES; MESMO QUANDO DISTRIBUÍDAS EM DISCIPLINAS DIFERENTES NÃO PODEMOS DISSOCIÁ-LAS. NESSE SENTIDO, AUTORES COMO: ANTUNES (2010), TRAVAGLIA, COSTA VAL, KOCH E ELIAS (2005), VOS (2000), BOZERA E DIONÍSIO (2005) ~~ETC~~ PODEM NOS AJUDAR

Tomamos um olhar diferenciado para a interação LP/Sala de aula.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 19/11/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras Término: 2008
 Pós-graduação () Especialização Término 2014
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio ☒ Fundamental ()

Séries que leciona 2ª série

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

8 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Leitura, interpretação de texto e reflexão sobre a língua.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Estudo estrutural da língua, ciência cujo foco é a estrutura da língua.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Embora o nosso foco seja a análise linguística, o estudo de gramática deve acontecer, uma vez que ele auxilia a produção de textos coerentes e coesos.

7. O que você entende por Análise linguística?

É o estudo reflexivo sobre as estruturas da língua.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim, através de exemplos os alunos deduzem a regra; leitura de textos do cotidiano para explicar diversas situações estruturais da língua portuguesa.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 18/11/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Bicenciatura Letra Término: 1995
 Pós-graduação: Linguística Término: 1997
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

(Séries que leciona) 7º ano

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

15 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

atenção extrema nas explicações referentes ao conteúdo, domínio, organização e escrita.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Gramática é a parte do conteúdo onde podemos decifrar a sintaxe, morfossintaxe e discursos de forma minuciosa.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

É de extrema importância para a aprendizagem e é necessário que tenhamos o hábito constante da leitura para assim, conseguir uma escrita adequada e saber identificá-la dentro da gramática.

7. O que você entende por Análise linguística?

É todo aspecto observado no decorrer do ensino-aprendizagem.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim. Geralmente, é usado atividades de leitura e de exercícios individuais como análise.

Estudual da liberdade

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 10.11.2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: <u>Letras</u>	Término: <u>1999</u>
Pós-graduação (X) _____	Término <u>2000</u>
Mestrado () _____	Término _____
Doutorado () _____	Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

Séries que leciona Fundamental II

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

18 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Durante as aulas de Língua Portuguesa costumo dividir os conteúdos em leitura, produção de textos, estudos gramaticais e compreensão e interpretação textual.

5. Como você conceitua o termo gramática?

A gramática é o livro que contém o conjunto das regras de uma língua.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Acredito que a leitura é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Através dela podemos levar o discente a escrita e a perceber os aspectos gramaticais presente no texto, sem ter que necessariamente decorar regras.

7. O que você entende por Análise linguística?

Análise linguística é o estudo científico da linguagem, através dela podemos estabelecer relações entre a fala e a linguagem.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Acredito que sim. Nas minhas aulas sempre procuro trabalhar a linguagem num contexto, não priorizando regras gramaticais. Por exemplo, nas atividades de produção textual, procuro trabalhar o estudo do gênero, mostrar exemplos daquele, e por último levar o aluno a escrevê-lo. Só é possível escrever aquilo que se conhece. Após a escrita do texto, procuro trabalhar as incorreções presentes no texto.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados,
 Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 17/08/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação :

Graduação : LETRAS Término: 2010
 Pós – graduação (X) L. APLICADA Término 2011
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental ()

Séries que leciona 1ª, 2ª, 3ª

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

11 (ONZE) ANOS

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

5. Como você conceitua o termo gramática?

QUALQUER ESTUDO ESTRUTURAL DA LÍNGUA

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A GRAMÁTICA ESTÁ RELACIONADA À COMPREENSÃO DE ASPECTOS ESTRUTURAIS

A GRAMÁTICA (O CONHECIMENTO GRAMATICAL) DEVE FUNCIONAR COMO FERRAMENTA PARA ESTRUTURAÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA.

7. O que você entende por Análise linguística?

ESTUDO DOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS QUE LEVEM À COMPREENSÃO / PRODUÇÃO DE TEXTOS.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

NORMALMENTE, SIM. A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO, IDENTIFICO ASPECTOS ESTRUTURAIS RECORRENTES E PROCEO ÀS DISCUSSÕES SOBRE TAIS ELEMENTOS.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 16/09/13

Assinatura:

Questionário

1. Formação :

Graduação : Letras Término: 2004 - 2007
 Pós - graduação (X) Educação Término Em andamento
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental (X)

Séries que leciona 6º, 7º, 8º, 9º e 2º

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

Sete anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Compreensão e produção textual, coesão e co-
nêrncia, semântica.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Conjunto de regras e de normas, com suas muitas
exceções, que nos permitem escrever de acordo
com a norma culta, além de nos fazer refletir
sobre o uso da língua.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A gramática é relevante no que diz respeito ao
uso reflexivo da língua. Uma vez que a uti-
lizamos de modo reflexivo, o seu estudo tor-
na-se importante para que se compreenda o
significado de termos e a aplicabilidade dos
conceitos, facilitando a leitura de textos. A es-
crrita está mais voltada para a prática.

7. O que você entende por Análise linguística?

A análise linguística refere-se a uma reflexão
mais cuidadosa sobre a língua, percebendo
coesão e coenência, pontuação, ortografia, a
fim de que se evite inadequação na escri-
ta.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim. Após serem produzidos textos, alguns tre-
chos são levados para a sala, sem que o au-
tor seja identificado, para que sua produção
seja analisada e corrigida por todos. Após
esse processo, as produções são divididas com
alguns comentários para que ocorra a revisi-
ta do texto.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 17/09/13

Assinatura: _____

Questionário

1. Formação :

Graduação : Letras Término: 1993
 Pós-graduação (x) Especialização Término 1995
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental ()

Séries que leciona 2ª

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

24 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Leitura e produção de textos.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Do ponto de vista normativo, conjunto de regras que descrevem e direcionam o uso da norma culta. Mas, considerando todas as variedades da língua, conjunto de regras internas ou não que direcionam o uso da língua no processo de comunicação.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A gramática se faz necessária na medida em que servir no processo de leitura e escrita, ou seja, estudá-la por si só, sem tendo-a como fim não faz sentido.

7. O que você entende por Análise linguística?

Estudo de todo o processo e mecanismos que favorecem a elaboração de textos ou que direcionam o processo de leitura: elementos, explícitos, implícitos, pressupostos, dentre outros.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente e dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim. Ao se produzir um texto, por exemplo, faço o levantamento dos problemas existentes na produção. Na sequência, elenco, por ex., questões e aprofundo esse aspecto.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 24/09/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras Término: 2004
 Pós-graduação (x) linguística Término 2007
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (x) Fundamental (x)

Séries que leciona 9º ano, 1º, 2º, 3º médios

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

9 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?
Letramento e produção Textual.
5. Como você conceitua o termo gramática?
Estudo dos códigos.
6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?
Em uma perspectiva mais recente, quando a gramática é trabalhada de forma contextualizada, verificamos que o aproveitamento dos alunos foi mais relevante.
7. O que você entende por Análise linguística?
É uma análise dos códigos e significados.
8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.
Sim, analise de textos e códigos para que o aluno entenda o processo de formação linguística.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 23/09/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras ^{LETRAS} Término: 2006
 Pós-graduação () _____ Término _____
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

Séries que leciona 6º/7º

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

05 (cinco) anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Além de explorar a oralidade, o diálogo e a leitura e compreensão textual, procuro interagir com os alunos através de exemplos, práticas, músicas utilizando recursos como desenhos, música e as redes sociais.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Conjunto de normas que regem determinadas regras/símbolos.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Entendo duplamente muito educadora, pois além de ser importante no ensino de gramática, trata-se de um tema que deve ser trabalhado na escola, pois os alunos precisam exercitar bastante a leitura e a produção textual em diferentes situações e outros temas que possam ser trabalhados de forma contextualizada e significativa.

7. O que você entende por Análise linguística?

A análise linguística refere-se ao estudo de todos os aspectos que compõem a linguagem, pois envolve a fonética, a morfologia e demais conteúdos.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim, procuro explorar tanto a leitura quanto a produção textual presente nos textos orais e escritos, aqueles que envolvem a compreensão dos textos, a produção textual, a gramática e a intertextualidade dos textos presentes nos textos, músicas e demais gêneros textuais orais ou escritos.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 23/09/2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação :

Graduação: Letras Término: andamento
 Pós-graduação () _____ Término _____
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio () Fundamental (X)

Séries que leciona 9º

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

2 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Ensino da Gramática.

5. Como você conceitua o termo gramática?

É o estudo das normas linguísticas

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

De fundamental importância. É indispensável essa ligação e impossível um estudo da gramática sem a leitura e a escrita.

7. O que você entende por Análise linguística?

É o estudo aprofundado da gramática.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sim. Estudamos as análises linguísticas com o livro didático.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 23.09.13

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras Término: 2001
 Pós-graduação ☒ Término 2005
 Mestrado ☒ Término 2011
 Doutorado () andamento Término _____

2. Professor do Ensino Médio ☒ Fundamental ☒

Séries que leciona 3º anos / 18º anos

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

12 anos

Existem muitas estratégias para promover debates críticos sobre o uso de língua e suas variantes. Após a exploração do texto, em grupos, segue as produções textuais e somente após essas etapas os estudos de análise linguística a partir das produções dos alunos. Os "termos linguísticos" devem ser ancorados, no primeiro texto dos alunos, para que se entenda de onde partiu e onde vai chegar.

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

A aula de Língua Portuguesa deve, prioritariamente, ter como foco o texto como objeto de comunicação e enunciação. Então, trabalhamos leitura, produção de texto e análise linguística.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Inicialmente esse termo "gramática" está descontextualizado do uso funcional da língua porque restringe os estudos linguísticos às "Normas", ao uso técnico da linguagem. A gramática é o conjunto de normas e regras que regem uma língua, enquanto idioma.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A gramática e sua relação com o ensino de língua é de suporte. É necessário estudar a gramática, mas numa perspectiva prática, funcional, como parâmetro para o estudo de normas padrões, indicando que isto é apenas mais uma variante da língua e não a única língua a ser sistematizada. A escola deve promover o uso/lido das variantes linguísticas, pois que também fazem parte do corpo social.

7. O que você entende por Análise linguística?

Análise linguística é o termo mais lato, mais amplo dos estudos linguísticos. Não se refere apenas à norma, à gramática enquanto regra, mas análise das variantes, da multiplicidade de manifestações da língua em uso dinâmico.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

A prática de análise linguística se efetiva em metodologias que utilizem leituras de textos numa perspectiva de gênero textual como músicas, poemas, quadrinhos, que se utilizem de variantes regionais. Estes podem ser trabalhados em leitura seguida de discussão das "formas de dizer" um mesmo enunciado, através de múltiplas linguagens; Organizar painéis comparativos, análises textuais, transcrição de linguagem; requerimentos didáticos que contemplem o uso efetivo dessas variantes e mostrem aos alunos que são línguas próximas e o uso delas dependem da situação de uso da língua. Exercícios online, criação de blog, análise de conteúdo de Facebook.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 23/09/13

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Bacharelado - Português Término: 2013-1
 Pós-graduação () _____ Término _____
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental (X) I e II

Séries que leciona Língua Portuguesa

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

1 ano e 9 meses

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

A leitura e os usos da língua nos diversos meios comunicativos.

5. Como você conceitua o termo gramática?

O estudo das regras e usos da língua.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

A leitura necessita de uma atenção maior para que assim seja desenvolvida uma escrita mais qualificada.

7. O que você entende por Análise linguística?

O estudo de cada termo linguístico da língua portuguesa, a sintaxe.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Diz-se período que leciono e no ensino fundamental I, em turmas do 4º e 5º ano, assim não costumo fazer esse tipo de análise. As turmas do fundamental II e médio estão iniciando agora, na ocasião de substituta de um professor.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 24 de abril de 2014

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: X Término: X (2013)
 Pós-graduação () Término _____
 Mestrado () Término _____
 Doutorado () Término _____

2. Professor do Ensino Médio ☒ Fundamental ()

Séries que leciona 1ª Série - (Ens. Médio)

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

2 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Aspectos textuais em geral, comunicativos, que envolvam a aplicação, o uso da linguagem em contextos socioculturais.

5. Como você conceitua o termo gramática?

É o conjunto de regras de uma língua, um sistema que padroniza o uso da língua. O conceito de gramática ainda pode ser lido de outras formas dependendo do seu aspecto contextual.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Mesmo com a introdução dos gêneros textuais ao ensino de língua ao longo dos anos, o ensino de gramática não pode ser deixado de lado, pois este é a base para um domínio funcional da língua. Leitura, escrita e gramática são conceitos integrados e interdependentes, cada um com um papel específico em relação ao trato com a língua.

7. O que você entende por Análise linguística?

É uma prática de ensino de língua que envolve uma metodologia reflexiva baseada na indução, no direcionamento para construção dos conceitos gramaticais. Essa atividade envolve um trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, além de priorizar o texto e preferir questões que exijam comparação e reflexão.

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Prefiro priorizar as atividades gramaticais em relação as produções textuais dos alunos (trabalho com as duas disciplinas na mesma série), geralmente há uma recorrência de inadequação (repetição da mesma falha) por parte da turma e as atividades de reescrita tem como foco a alteração dos textos em possibilidades adequadas (normativas) de construção.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 14-09-2013

Assinatura:

Questionário

1. Formação:

Graduação: Em Letras Término: 1996
 Pós-graduação () _____ Término _____
 Mestrado () _____ Término _____
 Doutorado () _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (X) Fundamental (X)

Séries que leciona 8^{as}, 9^{as}, 1^{as} e 2^{as}

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

27 anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

Estudos dos Gêneros Textuais
Recursos Linguísticos

5. Como você conceitua o termo gramática?

Um estudo de normas que envolve a língua,
em todos os aspectos.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Qualquer estudo de uma língua não
se pode pretender da gramática. O falar
por falar não diz nada se você não
possuir gramática correntemente.

7. O que você entende por Análise linguística?

8. Você realiza a prática de Análise linguística em sala de aula? Comente de exemplos de como realiza práticas de Análise linguística em suas aulas.

Sou professora da UFPB e desenvolvo um projeto de pesquisa em pós-graduação na linha *Linguística Aplicada*. Dentre meus orientandos, a acadêmica Camilla Dutra desenvolve um projeto de mestrado com a temática *Análise Linguística e Ensino*. Para a realização dessa pesquisa, entrevistaremos professores de língua portuguesa das escolas de Campina Grande. Solicitamos a sua participação, respondendo às questões e seu consentimento para utilização dos dados.

Profa. Mônica Trindade

Declaro estar ciente de minha participação nesta pesquisa e autorizo que minhas respostas, de forma anônima, façam parte dos dados a serem analisados e divulgados (caso haja publicação)

Data: 08/05/2014

Assinatura: _____

Questionário

1. Formação:

Graduação: Letras Término: 1995

Pós-graduação(☒) Supervisão Término 2000

Mestrado(☐) _____ Término _____

Doutorado(☐) _____ Término _____

2. Professor do Ensino Médio (x) Fundamental(x)

Séries que leciona 8^{as} e 9^{as} Anos ; 2^{as} e 3^{as} Anos (Médio)

3. Tempo de docência em Língua Portuguesa

Mais de vinte anos

4. Que aspectos você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa?

• leitura e escrita como objeto de reflexão e desenvolvimento metalinguístico dos alunos.
 • (O) a língua Portuguesa como agente transformador do indivíduo.

5. Como você conceitua o termo gramática?

Estudo estrutural da língua. Elemento utilizado para o bom falar e escrever. Gramática não é a essência para compreender e dominar a língua, mas o mecanismo. Ler e escrever bem demonstram conhecimento da língua. Porém, ainda não podemos chamar a gramática de regras da língua Portuguesa.

6. Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa? Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

Enfim nas aulas de leitura e escrita devemos enfatizar o aspecto epilinguístico, isto é, refletir na língua e compreender ~~as~~ aplicações e utilizações da mesma. A gramática deve estar presente neste contexto, pois ela demonstra ~~de~~ melhor e suporte para este estudo. Em dado momento refletir a língua e também estudar sobre a língua.

7. O que você entende por Análise Linguística?

Reflexão, reflexão, com pensar sobre o uso e aplicação da língua. Não há necessidade de se memorizar as regras; compreendendo estas e aplicando o indivíduo naturalmente domina a sua língua. O falante apropria-se do saber pelo pensar.

8. Você realiza a prática de Análise Linguística em sala de aula? Comente dê exemplos de como realiza práticas de Análise Linguística em suas aulas.

Trabalhar com, por exemplo, estudar tempo e modo verbais e derivando para qualquer coisa. Então, dar uma lista pequena em que haja vários tempos verbais e deixar o aluno a escolher em que momento ele quer ler a história para desenvolver a leitura. Depois analisar as palavras e as regras e a construção temporal e a aplicar sutilmente.

Em produção textual, trabalhar a coerência e a coesão entre os termos.