UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JORGE LUÍS LIRA DA SILVA

O ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE)

RECIFE/PE
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JORGE LUÍS LIRA DA SILVA

O ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE)

Tese apresentada à banca examinadora do Doutorado em Educação, da linha de pesquisa "Educação e Linguagem", da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

RECIFE/PE
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586e Silva, Jorge Luis Lira da.
O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP / SEDUC/PE) / Jorge Luis Lira da Silva. – 2016.
347 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Artur Gomes de Morais.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Formação - continuada. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Morais, Artur Gomes de. II. Título.

469.8 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-06)

JORGE LUIS LIRA DA SILVA

O ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS INTEGRANTES DO GRUPO DE ESTUDOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (GEDELP/SEDUC/PE)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 02/12/2016.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas

_____

Prof.ª Dr.ª Carmi Ferraz Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a você, mãe, que me dá todos os dias o passaporte para que eu alce sempre novos voos e não perca o itinerário da felicidade. Das conquistas. Do sucesso. Das novas oportunidades. E se orgulha. E se emociona. E silencia pra que eu grite. E se doa pra que eu não me perca. E se faz resignação quando me faço ímpeto. E se faz cautela pra que eu não me afobe. E se faz retidão pra que eu não erre. E se faz amor pra que eu não desacredite da vida. E guarda todas as dores passadas para que eu não me overdose de mágoa. E me faz acreditar, tal como diz a canção: ela só precisa existir para me completar.

AGRADECIMENTOS

Se não fossem vocês, certamente, eu não teria chegado até aqui. Eu me constituo de vocês nos meus atos, na minha força, no meu jeito de ser e de estar no mundo. Vocês estão impressos na minha história de vida. Ontem, mais pertos. Hoje, mais distantes. Alguns sem linha do tempo. Outros em tempo integral. Alguns ausentes. Separados pelas intempéries do cotidiano. Outros tantos, nascidos ao acaso. De parto prematuro. Sem muita programação. Imersos na sua vida de repente. E, repentinamente, necessários. Saibam que vocês estão todos guardados. Eternizados. Tatuados na memória da pele. Onde mora a sensibilidade. Na epiderme da alma. Onde o medo acalma. E abre as portas para o recomeço.

A Deus, verbo de amor, fonte de motivação, de energia interior, de esperança. A força para recomeçar. A resiliência para superar o adverso. Presente em cada ação para me levar adiante.

Ao Prof. Artur Gomes de Morais, pela humanidade em todo meu processo de formação acadêmica. A mão generosa estendida para o recomeço. As palavras de incentivo quando eu só respirava boicote. As cobranças para que eu saísse da apatia. A credibilidade no meu potencial para que, enfim, eu me enxergasse. Você é o maior responsável por esta conquista. Nada conseguirá mensurar o tamanho da minha gratidão.

À Profa. Márcia Mendonça, minha maior referência sobre o que é a verdadeira docência na universidade. Você foi quem primeiro despertou em mim, de maneira exemplar e significativa, o olhar para as questões de ensino de português. Quem oportunizou, nas monitorias, o acesso para que eu aprofundasse leituras, fosse me encontrando, no campo de atuação profissional, na área das metodologias de língua. No curso de Letras, você representa dois tempos emblemáticos na minha formação inicial: AM/DM. Antes de Márcia, depois de Márcia.

À Profa. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, não somente por ter aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho, mas, também, pelas parcerias no CEEL/UFPE, pela leveza e pela confiança no meu trabalho, por me oportunizar momentos tão importantes na formação continuada, por me olhar sempre de maneira carinhosa e por me dar força para não parar.

À Profa. Carmi Ferraz, pelas interlocuções muito significativas para o andamento e a reconfiguração deste trabalho. Pelos encontros sempre gentis e amáveis nos corredores da academia.

Ao Prof. Alexsandro da Silva, pelas contribuições minuciosas e relevantes quanto ao andamento deste estudo, contribuindo, de maneira metaformativa, em consequência, para o meu crescimento acadêmico.

Aos Coordenadores da Pós-Graduação em Educação da UFPE, Prof. Edson Andrade e a Profa. Andréa Brito Ferreira, pela total atenção e gentileza em todo trâmite burocrático para que esta defesa de tese se concretizasse.

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação em Educação (Morgana, Leandro, Karla, Lucemar), pela atenção, pelo cuidado, pela gentileza, por contribuírem para a humanização da burocracia.

Aos Professores Amanda Costa, Simone Chaves e Gustavo Lima, por terem contribuído, decididamente, para que este estudo acontecesse. Pela disponibilidade. Pela parceria. Pelo incentivo. Pelo desprendimento.

Ao Prof. Maurício Carvalho, por ter enxergado, enquanto chefe do Departamento de Ciência da Informação, espaço acadêmico em que estou lotado, na qualidade de Técnico em Assuntos Educacionais, as singularidades do meu processo de formação, percorrendo um caminho distinto daquele que é conferido pelos gestores, histórica e naturalmente, aos técnicos desta universidade, marcado pela assimetria, pelo corporativismo, pelo silenciamento e pela invisibilidade da formação acadêmica de tal categoria.

As minhas avós do coração Adelaide, Aurelina e Adalgisa Figueiredo (in memoriam), pela infância transbordada de amor sem medidas, pela iniciação as minhas primeiras práticas de letramento, por entre histórias de *trancoso*, leituras do *jornalzinho* da missa e muita poesia com afeto.

A minha mãe, pela construção da nossa relação mãe e filho, alicerçada e contornada de doação de generosidade todos os dias. Sei que é possível repaginarmos aquilo tudo que doeu pra podermos contar outra história e decidirmos fazer outros grandiosos finais: felizes, mais leves, mais doces, mais alimentados de esperança e cuidado. Você é a razão disso tudo.

A minha irmã Adelaide, meu primeiro grande manual de leitura, minha gênese primeira deste percurso acadêmico, minha inspiração. Através de você, minha gratidão se estende aos meus outros irmãos, Joilson e Maríllia, igualmente, amados e queridos.

A minha sobrinha Maysa, por estar ao meu lado durante todos estes anos. Pela preocupação, pelo cuidado, pela parceria, pela companhia, pelo dia a dia de amor compartilhado. Este amor se estende aos meus outros sobrinhos: Gui, Jenifer, Netinho e Livinha.

A Carlos Melquíades, por me ensinar o valor da generosidade, o sentido da partilha, mesmo quando achamos que nada temos a oferecer. Gratidão por ter me permitido o acesso primeiro aqui em Recife. Por nunca ter desistido de mim. Pela força, pela torcida, pela mão estendida.

Aos amigos de Ednaldo Farias e Efron Feitosa, pelo carinho, pelo abraço, pela saudade, pela força, pelo estímulo. Por tudo que nos une, nos irmana, nos torna, diariamente, entrelaçados de cumplicidade e amor.

A Layo Lucena, por todos os dias, durante esta fase, ter me feito reconhecer quem sou. Por cada mensagem diária. Por cada palavra de incentivo. Pelo desejo de me ver prosseguir, de me ver caminhar, de me ajudar a alçar um outro voo.

Aos meus queridos Eduardo Barreto, Ericka Lecter, Pri Albuquerque, Pri Vasconcelos, Adriano Araújo, Tales Lucena, pela amizade, pelo companheirismo, pelos sorrisos, pela leveza, por mais dias de aspirações e de realizações, com vocês, com certeza.

Aos amigos de Primavera/PE, por me proporcionarem a alegria que é voltar, todas as vezes, as minhas raízes. Pela formação. Pela torcida. Pela alegria. Pela intimidade. Pelos sorrisos. Pela boemia. Na impossibilidade de citar tantos outros, através de vocês, minha gratidão se amplifica: Ramonna, Manuela, Emília, Ciela, Gracinha, Marcela, Neto, Matheus, Silvinho, Reginaldo e Tibério, Ritinha, Aldenize, Bruno, Rúbia, Rafaela, Sandro, Lígia, Evilmar, Esmar, Divininha.

Às pessoas queridas que este percurso acadêmico me (a)present(e)ou. Citar todos não poderia, haja vista o limite deste espaço, mas quero que se sintam carinhosamente lembrados por meio destes aqui referidos: Helga Vanessa, Paloma Borba, Morgana Soares, Nadi Lima, Djário Dias, Viviane Dourado, Alessandra Nunes, Herbertt Neves, Ricardo Barreto, Thalita Spencer, Mariana Becker, Jéssica Oliveira, Jair Farias, Inaldo Soares, Elaine Cristina, Leila Nascimento, Arisberto Souza, Ana Paula, Aureliano Júnior, Andreia Ferreira, Débora Andrade, Nati Oliveira, Andréa Moreira, Izaac Freitas, Roberto Faria, Isolda Assis, Almira Souza, Dilma Luciano, Virgínia Leal, Priscila Angelina, Zélia Santana, Dona Lúcia, Hérica Karina, Sulanita Santos, Izabela Fraga, Taciana Maria, Jaqueline Carvalho, Denilda Moura, Caio Cesar, Kaio Vitor.

"Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos."

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o tratamento dado à análise linguística/gramática (AL/GRAM) na sala de aula, com base nos saberes teóricos e práticos de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino (GEDELP), considerando as atuais propostas teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Visto como um espaço de formação de continuada, o GEDELP foi criado pela Equipe Técnica de LP, pertencente à Gerência Regional da Educação Metropolitana Norte (GRE-METRO NORTE), da Rede Estadual de Pernambuco (SEDUC/PE). Apesar do conhecimento e da aprovação da GRE-METRO NORTE, esse grupo não possuía legitimidade institucional, figurando como um movimento *tático* (CERTEAU, 2008) dos professores, em face do modelo de formação oferecida pela SEDUC/PE. Especificamente, procurou-se: caracterizar e analisar o GEDELP, articulando-o às Propostas Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tais como as Orientações Teórico-Metodológicas (2008), Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012); Parâmetros de Formação Docente em Língua Portuguesa (2014); identificar e compreender as concepções teórico-metodológicas sobre ensino de língua, gramática/análise linguística expressas pelas professoras participantes desse estudo; identificar a construção de estratégias e táticas, mobilizadas no ensino de análise linguística/gramática e como elas se inscreveram na fabricação do cotidiano escolar; analisar as atividades de análise linguística/gramática desenvolvidas pelas professoras em sala de aula. Para tanto, este estudo respaldou-se nos construtos teóricos da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991), da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 2008) e dos Saberes da Ação Docente (CHARTIER, 2007) para análise das concepções e práticas das professoras investigadas. Para geração e análise dos dados, foram utilizados, nesta pesquisa qualitativa, os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista semi-estruturada e mini-entrevistas, através da quais se buscou compreender as concepções teórico-metodológicas de duas docentes (A e S) sobre o eixo didático de AL/GRAM; questionário, por meio do qual se traçou o perfil das docentes e das escolas onde estavam situadas; análise documental, no qual se objetivou analisar as propostas curriculares da SEDUC/PE e os materiais didáticos usados pelas docentes em suas práticas; observação participante, a fim de acompanhar os fazeres das docentes, compreendendo com se deu a didatização, na sala de aula, do eixo de AL/GRAM. Os resultados desse estudo evidenciaram: a) quanto ao GEDELP, caracterizou-se como grupo de formação continuada, na área de língua

portuguesa, de natureza *tática*, forjado, nas práticas de resistência, ao modelo de formação regulamentado pela SEDUC/PE, pertencente ao campo das *estratégias* (CERTEAU, 2008). Os dados revelaram a importância desse grupo na reflexão sobre os novos referenciais curriculares para o ensino de língua portuguesa, parecendo impactar nos modos de operacionalização do eixo didático de AL/GRAM na sala de aula; b) quanto aos dizeres das Professoras A e S, os dados apontaram que ambas as docentes haviam se apropriado das prescrições oficiais para o ensino de LP. Entre rupturas e continuidades, as docentes revelaram modos distintos de apropriação sobre o discurso da inovação quanto às concepções de língua(gem), gramática, análise linguística e ensino de norma de prestígio; c) quanto aos fazeres da Professora A e S, evidenciou-se que elas adotaram modelos teórico-metodológicos distintos para o ensino de AL/GRAM em suas práticas, os quais mantiveram relação direta com os conteúdos selecionados. A Professora A realizou um trabalho com a AL/GRAM, privilegiando a dimensão normativa desse eixo didático, enquanto a Professora S, por sua vez, priorizou a dimensão textual. Através de encaminhamentos metodológicos diferentes, constatou-se, nos seus modos de operacionalizar o ensino de AL/GRAM, a complexidade no tratamento didático dado a esse eixo, marcado por indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais quanto ao que seja e deva ser o ensino de AL/GRAM no debate acadêmico e pedagógico atual.

Palavras-chave: Análise Linguística. Gramática. Ensino De Língua Portuguesa. Saberes Docentes. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research had as purpose to reflect on the treatment given to the linguistic / grammar analysis (AL / GRAM) in the classroom, based on the theoretical and practical knowledge of teachers who take part of the Group of Didactic Studies for Teaching (GEDELP), considering the current oficial Theoretical-methodological proposals for the teaching of Portuguese Language (LP). Noted as a continuous training space, the GEDELP was created by the Technical Team of LP, belonging to the Northern Regional Management of Metropolitan Education (GRE-METRO NORTE), from the Public Education Sistem of Pernambuco (SEDUC / PE). Despite of the knowledge and approval of GRE-METRO NORTE, this group did not have institutional legitimacy, figuring as a *tactical* movement (CERTEAU, 2008) of teachers, comparing with the model of training provided by SEDUC / PE. Specifically, it has looked for: to characterize and analyze the GEDELP, articulating it to the Educational Proposals of Curriculum from Pernambuco, such as the Theoretical-Methodological Guidelines (2008), Parameters for Basic Education of the State of Pernambuco (2012); Parameters of Teacher Training in Portuguese Language (2014); Identify and understand the theoretical-methodological conceptions about language teaching, grammar / linguistic analysis expressed by the teachers participating in this study; Identify the construction of strategies and tactics, mobilized in the teaching of linguistic analysis / grammar and how they were inscribed in the production of daily school life; To analyze the linguistic / grammar analysis activities developed by teachers in the classroom. For this purpose, this study was based on the theoretical constructs of the Didactic Transposition (CHEVALLARD, 1991), the Manufacture of Daily Life (CERTEAU, 2008) and the Knowledge of Teaching Actions (CHARTIER, 2007) to analyze the conceptions and practices of the investigated teachers. For the generation and analysis of the data, the following methodological procedures were used in this qualitative research: semi-structured interview and mini-interviews, through which the theoretical-methodological conceptions of two teachers (A and S) based on the Didactics Rulers of AL / GRAM; Questionnaire, through which the profile of the teachers and the schools where they were located was drawn; Documentary analysis, in which the purpose was to analyze the curricular proposals of SEDUC / PE and the didactic materials used by the teachers in their practices; Participant observation, in order to follow the actions of the teachers, understanding how the classroom of the AL / GRAM was taught. The results of this study showed that: a) considering the GEDELP, it was characterized as a continuous training group, in the Portuguese Language area, of a *tactical* nature forged, in the resistance practices, to the training model regulated by SEDUC / PE, belonging to the *strategies* (CERTEAU, 2008). The data revealed the importance of this group in the reflection on the new curricular references for the teaching of Portuguese language, seeming to impact in the modes of operationalization of the didactic axis of AL / GRAM in the classroom; b) As for the teachers A and S's speech, the data indicated that both of them had appropriated of the official prescriptions for teaching LP. Between ruptures and continuities, the teachers revealed distinct ways of appropriating about the innovation discourse in terms of concepts of language (gem), grammar, linguistic analysis and teaching of prestige norm; c) regarding the actions of A and S teachers, it was evidenced that they adopted different theoretical-methodological models for the teaching of AL / GRAM in their practices, which maintained a direct relation with the selected contents. Teacher A did a work with AL / GRAM, focusing on the normative dimension of this didactic axis, while Professor S, in her turn, prioritized the textual dimension. Through different methodological approaches, it has been proved the complexity of the didactic treatment given to this axis, marked by vagueness,

overlap, polarization and conceptual imprecision, was evidenced in its modes of operationalizing the teaching of AL / GRAM, in what is and should be the Teaching of AL / GRAM in the current academic and pedagogical discussion.

Keywords: Linguistic Analysis. Grammar. Portuguese Language Teaching. Teacher Knowledge. Continuing Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Trecho da música “Cotidiano” 39
Figura 02 – *Print Screen* do Grupo Felpe 150
Figura 03 – Proposta Curricular 158
Figura 04 – Texto Dissertativo-Argumentativo 236
Figura 05 – Atividades propostas no livro didático 241
Figura 06 – Questões do SAEPE 254
Figura 07 – Questão do Blog do professor Warles 256
Figura 08 – Anúncio publicitário da Vivo 261
Figura 09 – As competências básicas em leitura e compreensão de textos 263
Figura 10 – Currículo de Português para o Ensino Fundamental 266
Figura 11 – Anúncio do Iogurte Ninho da Nestlé 283
Figura 12 – Exploração da metáfora Gato = lindo 287
Figura 13 – Anúncio de medicamentos 289
Figura 14 – Anúncio publicitário da Lillo 292
Figura 15 – Atividade I com Tirinha de Niquel Náusea 299
Figura 16 – Atividade II com Tirinha de Niquel Náusea 299
Figura 17 – *Slogan* do dicionário Aurélio 303
Figura 18 – Propaganda do chocolate da Garoto 304

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre o ensino de Gramática e a Análise Linguística 110
Quadro 2 – Expectativas Integrantes do Eixo Escrita 214
Quadro 3 – Escrita: Procedimentos em diferentes discursos.....215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de ensino dedicado aos diferentes eixos de ensino nas aulas de língua portuguesa – Professora A.....203
Tabela 2 – Articulação dos eixos de ensino nas aulas de língua portuguesa por percentual de tempo investido – Professora A.....205
Tabela 3 – Tempo de ensino dedicado aos diferentes eixos didáticos nas aulas de língua portuguesa – Professora S.....208
Tabela 4 – Articulação dos eixos de ensino nas aulas de língua portuguesa por percentual de tempo investido – professora S.....209

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19
2 OS ESTUDOS SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, A FABRICAÇÃO DO COTIDIANO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO: UM CAMINHO TEÓRICO-CONCEITUAL PARA O ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA NA SALA DE AULA 28
2.1 "No meio do caminho, tinha uma pedra": reflexões sobre a teoria da Transposição Didática, seus limites e alcances 29
2.2 Maneiras de pensar o cotidiano e suas contribuições para a compreensão da cultura escolar: algumas considerações 39
2.3 A invenção do cotidiano em Michel de Certeau: uma perspectiva teórico-conceitual para o estudo dos fazeres ordinários docentes 48
2.4 A construção de saberes na ação: entre dizeres e fazeres dos professores de Língua Portuguesa 58
3 REVISITANDO OS SABERES LINGUÍSTICOS PRODUZIDOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA 71
3.1 Mudanças nas concepções de língua e gramática: "um velho texto batido, professor?" 73
3.2 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: mudanças didático-pedagógicas e implicações propositivas 82
3.3 Eixos do atual ensino de Língua Portuguesa: uma proposta que toma o texto como ponto de partida e chegada no ensino de língua 93
3.4 Entre o ensino de Gramática e análise Linguística: implicações para a prática docente de Língua Portuguesa 97
4 PERCURSO METODOLÓGICO 116
4.1 Trilhando as práticas de gramática/análise linguística das professoras do GEDELP: um caminho metodológico 116
4.2 O estudo de caso: professoras de português pertencentes ao GEDELP 118
4.3 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados 119
4.3.1 Observação participante 120

4.3.2 Entrevista.....124
4.3.3 Análise documental.....125
4.3.4 Análise dos dados: a análise de conteúdo.....126
4.3.5 Perfis das escolas.....127
4.3.6 Caracterização e perfil das professoras participantes do estudo.....132
4.3.7 Breve caracterização do GEDELP: pela trilha dos fazeres docentes no cotidiano escolar.....137
5 ANÁLISE DOS DADOS.....141
5.1 Caracterização e análise do GEDELP e a Formação Continuada da Secretaria de Educação de Pernambuco: pela trilha dos fazeres docentes no cotidiano escolar 141
5.1.1 Formação Continuada da Secretaria de Educação de Pernambuco: pelas "lentes prescritivas" dos documentos oficiais de ensino.....154
5.2 As professoras e os seus dizeres sobre o ensino de língua e gramática/análise linguística.....165
5.2.1 Novas concepções e objetivos de ensino de Língua Portuguesa: "na ponta da língua"..167
5.2.2 O novo tratamento escolar na aula de Língua Portuguesa: articulação entre os eixos de ensino.....176
5.2.3 Por entre discursos sobre concepções de análise linguística e de gramática.....183
5.2.4 Dizeres sobre os modos de fazer o ensino de gramática/análise linguística.....192
5.3 Análise de Resultados III: modos de "fabricar" a didatização do ensino de AL/GRAM na sala de aula.....202
5.3.1 O lugar do ensino de AL/GRAM nas aulas observadas e sua distribuição e articulação com os diferentes eixos didáticos.....202
5.3.1.1 O tratamento dado a AL/GRAM pela professora A em suas aulas: tempo investido e articulação com os demais eixos de ensino.....203
5.3.2 O tratamento dado a AL/GRAM pela professora S em suas aulas: tempo investido e articulação com os demais eixos de ensino.....207
5.3.3 Comentários de síntese sobre o emprego do tempo no ensino de AL/GRAM pelas duas docentes e sobre como o articulavam com outros eixos didáticos.....211
5.4 A operacionalização do ensino de AL/GRAM nas aulas das Professoras A e S.....212

5.4.1 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: contextualizando a origem da didatização de suas práticas 212
5.4.1.1 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: o predomínio de reflexões no nível das frases e das palavras 217
5.4.1.2 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: os momentos de articulação com a leitura de textos 224
5.4.2 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: contextualizando a origem da didatização de suas práticas 259
5.4.2.1 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: os momentos de articulação com a leitura de textos 268
5.4.2.2 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: momentos de articulação no nível das frases e das palavras 280
5.4.2.3 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: momentos pontuais de articulação no nível da produção de texto e da oralidade 300
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 310
REFERÊNCIAS 329
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS 341
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DAS PROFESSORAS DO GEDELP 344
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR DO GEDELP 346

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Albuquerque (2006) e Soares (2008), entre outros estudiosos, a década de 1980 assistiu a um amplo desenvolvimento de estudos na área de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento como Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia etc. Esses campos científicos tomaram como objeto de estudo a leitura e a escrita, buscando novos paradigmas teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa.

A razão dessa virada epistemológica deveu-se à crise vivida pelo sistema educacional de nosso país, neste período, no qual se denunciou, frequentemente, o fracasso escolar, preconizando-se uma série de discussões sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa que se estendem até os dias atuais. Geraldi (2002, p.39) afirma que "é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas".

Nesse sentido, o fenômeno do fracasso escolar encontra-se, ainda, intimamente relacionado à linguagem concebida e ensinada na escola, constituindo-se fator relevante para explicitar diferenças e discriminações entre grupos sociais, o que poderia acarretar dificuldades na aprendizagem dos alunos e, em muitos casos, evasão escolar.

Essa realidade é ratificada, principalmente, se considerarmos o número significativo de analfabetos no país[1], além de uma massa de indivíduos pertencentes ao grupo de analfabetos funcionais[2], com índices bastante preocupantes, revelados, dentre outros contextos, nos resultados alcançados pelos alunos, por exemplo, em exames de avaliação em larga escala, tais como no último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2015. Nesse exame, os candidatos participantes, um total de 529.374, tiraram nota zero na prova de redação, o equivalente a 8,5% dos candidatos[3]. Esse quadro revelou a dificuldade de, na escola brasileira, proporcionarem-se práticas significativas de leitura e escrita, capazes de ampliar o letramento do

[1] De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), publicada em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora tenha caído o número de analfabetos no país, o fenômeno do analfabetismo ainda atinge 13 milhões de brasileiros acima de 15 anos, correspondendo a 8,3% da população (Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149>. Acesso em: 15 jul. 2016.)

[2] Os analfabetos funcionais caracterizam-se como aqueles indivíduos capazes de decodificar os códigos linguísticos e matemáticos, mas não de mobilizar estratégias de leitura, escrita e cálculo suficientes, adequadas e necessárias para participarem efetivamente das práticas sociais exigidas cotidianamente.

[3] Dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A nota zero atribuída aos textos dos candidatos, na grande maioria dos casos, diz respeito à fuga ao tema.

discente, apesar da pluralidade de discursos produzidos, ao longo de quase quatro décadas, sobre inovações pedagógicas no ensino de língua portuguesa. Por um lado, tais discursos trazem mudanças nos conteúdos e currículos dos sistemas públicos municipais e estaduais; por outro, apresentam um difícil impasse, visivelmente, constatado na didatização, na sala de aula, desse ensino de língua.

No dizer de Suassuna (2009), apesar das mudanças teórico-metodológicas pelas quais passou o ensino de português, nesse período, com a introdução da linguística nos cursos de professores e, no seu bojo, um novo tratamento dado à linguagem, é possível afirmar que, nas aulas de português, de modo geral, o ensino permaneceu inalterado.

Complexificando-se essa afirmação, destacamos as mudanças nas concepções de língua e linguagem. Em um primeiro momento, essas concepções ancoraram-se na fixação de regras e taxonomias, encontrando terreno fértil nas prescrições gramaticais. Em outro, a língua concebida como instrumento de comunicação, orientou-se para uma prática de caráter pragmático e utilitarista, em face da chamada 'democratização do ensino', até chegar aos referenciais atuais, que propõem um ensino que vê a linguagem como uma forma de ação, um lugar de interação humana (cf. PIETRI, 2005). Em face dessas mudanças e de como elas podem se revelar nas distintas formas de apropriação docente, muito há de se considerar no que se refere à prática do professor de português e sua relação na didatização/ apropriação/construção desses saberes para além da cristalização de suas práticas.

Nessa perspectiva, nosso trabalho assume uma dimensão política, situado sócio-historicamente na intenção de contribuir para as discussões que se voltam para o ensino de língua portuguesa em sua dinamicidade e complexidade. O exame a que procedemos aborda questões próprias do cotidiano escolar, especialmente, no caso de nosso objeto de pesquisa: a investigação sobre o ensino de gramática/ análise linguística inscrita nas práticas de duas docentes atuantes na rede estadual de ensino e integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP).

Para isso, em primeiro lugar, torna-se imperativa uma análise que considere as especificidades da realidade em que essas professoras estiveram situadas no processo de coleta de dados para uma melhor compreensão sobre suas práticas, considerando-se seus modos de conceber e praticar o ensino de gramática/ análise linguística nas suas salas de aula, legitimando

"o ponto de vista dos atores em campo, idealizadores, inventores e não somente executores" dos saberes oriundos do savoir savant (CHARTIER, 2007, p. 188).

Assim, contrariamos uma perspectiva de investigação da prática docente em que, costumeiramente, faz-se a 'radiografia do caos', a partir de uma lógica que, *grosso modo*, procura confirmar se "os saberes forjados pelos pesquisadores" (CHARTIER, 2007, p. 187) "estão devidamente aplicados na transposição didática" (CHEVALLARD, 1991) realizada pelo docente. Nesse tipo de estudo, a possibilidade cabível ao professor é ver-se classificado como tradicional ou inovador. Aqui, assumimos a didatização do ensino de língua como um processo de apropriação, no qual as teorias linguísticas e o discurso oficial que prescrevem os modos de fazer do professor não são transpostos por ele, na sala de aula, de forma homogênea, transmissiva e linear como um ato de mera transferência. Ao contrário, acreditamos, assim como Weisser (1998), que esse processo se dá a partir de reinterpretações que construirão um repertório de gestos profissionais, advindos de influências tanto teóricas, em suas mais diversas perspectivas, quanto práticas, relativas aos saberes próprios da experiência.

É a partir dessa concepção que situamos o tratamento dado à análise das práticas docentes, sem, com isso, desconsiderar os encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam o ensino de gramática/ análise linguística na atualidade, por meio do discurso das inovações didáticas presente nos referenciais curriculares nacionais, tais como os Parâmetros Nacionais (1998).

Signorini (2007), sobre essa questão, destaca que a temática da inovação no ensino de língua e de seus impactos no cotidiano dos cursos de formação e das escolas de Ensino Fundamental e Médio é recorrente no campo dos estudos linguísticos, embora nem sempre considerada nesses termos, pois

> desde sua implantação no Brasil, as disciplinas linguísticas têm assumido o papel de portadoras legítimas, no sentido de legitimadas pelo Estado, da inovação no ensino da língua, como demonstram tanto a história da implantação dessas disciplinas nos currículos de Letras, quanto os textos oficiais dedicados às reformas educacionais desde a década de 1970 (SIGNORINI, 2007, p.7)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados no final da década de 1990, constituem-se, sem dúvida, em um avanço nas políticas públicas, de maneira geral, e, no caso do PCNs de Língua Portuguesa, "nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania

crítica e consciente" (ROJO, 2000, p, 27). Esse documento, adotando o discurso da inovação, filiado, portanto, a uma concepção de língua sociointeracionista, propõe um ensino que possibilite o exercício da cidadania, a construção de indivíduos que participem ativamente das questões sociais vigentes, capazes de interagir nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Podemos inferir, então, a partir dessas observações, dois papéis do ensino de português na escola básica. Por um lado, tornar o aluno capaz de interpretar e produzir diferentes textos que circulam socialmente, posicionando-se discursivamente diante dos mais diversos eventos comunicativos. Por outro, dotar o aluno de uma competência linguística para adequadamente articular-se às situações diversas de interação, o que reclamaria, igualmente, por parte das instituições de ensino, o acesso ao uso prestigiado da língua ou, para evitar polêmicas, no dizer de Britto (2002, p.17), "o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela", materializados, inclusive, em gêneros textuais pertencentes a instâncias mais formais de uso.

Nesse sentido, os PCN (1998), em substituição aos antigos ensinos de gramática, de redação e de práticas de leituras com fins estritamente escolares, propõem metodologias que envolvem três novos eixos didáticos: práticas de leitura, práticas de produção textual e práticas de análise linguística. A partir dessas novas postulações, tais eixos deveriam caminhar juntos, a fim de que a reflexão sobre a língua encontrasse relevo, quando integrada às práticas de compreensão e de produção de textos. Todavia, de acordo com Albuquerque (2006, p.11), os professores parecem não estar se utilizando dos novos modelos teórico-metodológicos que estão presentes nos documentos norteadores da organização da prática docente tal como são prescritos simplesmente porque são resistentes a *modismos*.

Sobre a elaboração desses textos de referência, Rojo (2000) apontou a necessidade de elaboração de textos de divulgação científica, a partir desses saberes da inovação, sobretudo, pelos desafios, ainda muito atuais, quanto aos conteúdos indicados para as práticas *do eixo de* reflexão sobre a língua e a linguagem trazidos nos PCN (1998). Para a autora, *a tradução* dessas orientações possibilitaria ao professor uma compreensão mais especializada sobre aspectos teórico-metodológicos, próprios desse eixo, tais como: o tratamento que se dará à variação linguística; como abordar a organização estrutural dos enunciados; como se dão os processos de construção da significação; léxico, redes semânticas e modos de organização do discurso, que questões devem ser trazidas nas formações iniciais e em serviço (p.32).

Na seara, ainda, da *reflexão* sobre o eixo da *reflexão sobre a língua*, em substituição ao

ensino de gramática, Rojo (2010) ressaltou que tal reorientação dada para esse eixo nos PCNs não enfatiza a necessidade de uma problematização sobre o ensino de gramática, de maneira geral, e, em especial, sobre as perspectivas teóricas de corrente funcionalista ou de gramática textual "ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas, sempre mencionadas" no próprio documento. Tais indefinições parecem sinalizar, por um lado, para uma naturalização dessa substituição, na qual haveria uma perspectiva teórica única de ensino de gramática de natureza tradicional, na acepção mais pejorativa do termo, e que, portanto, deveria ser banida decididamente de qualquer orientação oficial de ensino de língua materna; de outro, a necessidade de reconhecer essas correntes teóricas como outros possíveis modelos de análise linguística, além do que é preconizado nos PCN (1998), validando assim, outros encaminhamentos para a aula de português.

Sendo assim, de antemão, antecipamos que a opção, neste trabalho, pela expressão análise linguística/gramática (AL/GRAM), deveu-se, primeiramente, em face das questões acima expostas, à necessidade de ampliação da compreensão sobre o que seja gramática, considerada, de maneira geral, como sinônimo único e exclusivo de ensino de natureza prescritiva a serviço da memorização de conceitos, taxonomias e regras da gramática tradicional. Essa ampliação permitiu-nos assumir o trabalho com a gramática, sem, necessariamente, atrelá-la a um sentido negativo em função de a larga tradição escolar tê-la, assim, concebido e praticado. Além disso, possibilitou-nos não incorrer no equívoco de pressupor que o eixo didático de análise linguística eliminaria a gramática da aula de português. Assim como afirma Mendonça (2006, p.206), compreendemos que, ao contrário do que muitos pensam, "é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática". A partir desse panorama de novas proposições (e indefinições) para o ensino de gramática/análise linguística, justificamos a relevância em tratar dessa temática nesta pesquisa.

Seguindo essa tendência, muito se tem produzido, na área da Linguística e da Didática da Língua Portuguesa, no sentido de compreender o ensino de linguagem em um contexto de mudanças. Nessa direção, inscreve-se a nossa pesquisa de mestrado intitulada: O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD: normatividade e textualidade. Este trabalho contribuiu decididamente para a continuidade do meu percurso nas reflexões sobre o ensino de gramática/análise linguística, voltado às práticas de ensino, em função dos desdobramentos que ocorreram durante a elaboração de critérios para a

escolha das coleções que seriam analisadas.

O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar o tratamento didático dado à análise linguística em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a fim de verificar o processo de transposição didática, no tocante a aspectos de normatividade e de textualidade. Para compreendermos as transformações ocorridas no ensino de gramática/análise linguística e como elas estavam sendo transpostas para os "textos do saber" (entre eles, o livro didático) e desses para a sala de aula[4], tomamos como eixo de discussão a teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991) que se preocupa em entender a transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino-aprendizagem. Chevallard (1991) considera que, na transformação do saber científico para o saber escolar, o último movimenta dois tipos de transposição: a externa, materializada nos textos do saber, denominada saber a ensinar, e a interna, materializada no momento em que o professor está em sala de aula, caracterizada como saber efetivamente ensinado.

Em relação à transposição ocorrida em sala de aula, desde nossas primeiras reflexões, chamávamos a atenção para o fato de que esse movimento poderia ser considerado, por muitos, como mera "transmissão", igual para todos os professores, como já salientado. Essa reflexão tornou-se ainda mais significativa no processo de descrição da metodologia daquela pesquisa. Um dos critérios de escolha das coleções era que estas tivessem sido aprovadas pelo PNLD. O outro critério foi definido em função da repercussão da escolha dessas coleções[5] nas escolhas feitas pelos professores ou pelas redes de ensino (município/ Estado).

Esse critério constitui-se um dado bastante relevante, embora, em face dos limites daquele estudo, não pudéssemos avançar em conclusões: a coleção Português: uma proposta para o Letramento (PPL) foi adotada pela rede municipal de ensino da cidade do Recife, o que não implica dizer que foi uma decisão tomada pelos professores. Por sua vez, a coleção Português para todos (PPT) foi uma das mais solicitadas pelos professores da rede estadual de Pernambuco,

[4] Instância da cadeia da transposição didática privilegiada nesta etapa do doutorado e para onde convergiu toda nossa discussão.

[5] As coleções analisadas foram: SOARES, Magda. (2003) Col. *Português: Uma proposta para o Letramento*. São Paulo: Moderna, v.1-4[5] (PPL); TERRA, Ernani & CAVALLETE, Floriana Toscano. (2003) Col. *Português para todos.* São Paulo: Scipione, v. 1-4 (PPT). Tanto os resultados da pesquisa de Silva (2006) quanto nas resenhas contidas no Guia do Livro Didático, inferimos que as coleções caminharam por vias extremas em relação à concepção e ao ensino de língua. De maneira geral, a primeira mais articulada às inovações didáticas; a segunda, mais aproximada de uma perspectiva "tradicional" de ensino de língua.

a segunda mais pedida para sermos mais precisos, em um momento de quase total ausência de formação continuada naquela rede de ensino.

Diante desse fato, ao fim daquela pesquisa, questionamos: quais as motivações que levaram os professores da rede estadual a adotarem uma coleção mais articulada ao ensino de gramática tradicional, conforme atestada pela resenha do guia didático e pelos resultados daquela pesquisa, em lugar de eleger uma coleção mais inovadora e mais adequada à tendência atual do ensino de Língua Portuguesa? Quais as razões que levaram a equipe pedagógica da rede municipal de ensino a escolher, de forma unificada, uma coleção, cuja proposta teórico-metodológica era positivamente avaliada pela resenha do guia didático, para ser usada por todos os professores? O que essas escolhas pareciam revelar no que se refere às inter-relações entre o papel do livro didático e a prática do professor, considerando aspectos como a "fabricação" do cotidiano escolar de cada docente, repleto de recriações, re-significações e construção de saberes?

Sendo assim, como já dissemos, essas questões fomentaram a continuidade desse debate, nessa instância da transposição didática, a partir da análise sobre os saberes da análise linguística/gramática produzidos, transformados, apropriados e efetivamente ensinados na sala de aula e as repercussões na aprendizagem dos alunos para os quais toda essa discussão converge, constituindo-se, assim, nosso objeto de pesquisa.

Para a concretização dessa proposta de pesquisa, optamos pela pesquisa com duas professoras, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, as quais faziam parte, no momento de realização desse estudo, do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP). Esse grupo de formação continuada foi criado, à revelia de um reconhecimento institucional, configurando-se, assim, como um movimento tático (CERTEAU, 2008) dos docentes daquela rede de ensino, os quais burlavam o horário reservado às aulas-atividades para participarem desses encontros.

Nesse sentido, pressupomos que essas docentes estavam expostas às discussões referentes às novas propostas para o ensino de língua portuguesa, de modo que suas concepções e fazeres sobre o ensino de análise linguística/gramática poderiam estar mais articulados a tais encaminhamentos teórico-metodológicos vigentes, embora, como já sinalizamos, o objetivo não fosse filiar tais concepções e práticas a um *partido teórico*. Sendo assim, constituímos como objetivo geral desse estudo a análise do tratamento dado ao ensino de gramática/análise linguística na sala de aula, a partir das reflexões advindas dos saberes teóricos e práticos

construídos na ação docente.

Para tanto, procuramos, inicialmente, caracterizar e analisar o GEDELP, articulado às propostas curriculares da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tais como as Orientações Teórico-Metodológicas (2008), Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012); Parâmetros de Formação Docente em Língua Portuguesa (2014), a fim de refletir sobre possíveis impactos advindos dos dois modelos de formação continuada vivenciados pelas docentes.

Em seguida, buscamos identificar e compreender as concepções teórico-metodológicas sobre ensino de língua, gramática/análise linguística expressas pelas professoras, participantes desse estudo. Procuramos, ainda, identificar a construção de estratégias e táticas, mobilizadas no ensino de análise linguística/gramática e como elas se inscreviam na fabricação do cotidiano escolar. Por fim, analisamos as atividades de análise linguística/gramática desenvolvidas pelos professores em sala de aula, seja no livro didático, seja em outros materiais didáticos.

Para discutir essas questões, dividimos o trabalho em dois capítulos de natureza teórica, um capítulo voltado aos procedimentos metodológicos, um capítulo de análise dos dados, no qual se discutem os dizeres e fazeres das Professoras A e S, um capítulo com as considerações finais, através do qual trazemos os principais achados desse estudo.

No primeiro bloco teórico, segundo capítulo deste trabalho, trouxemos reflexões acerca dos estudos sobre a Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991), em função da natureza do objeto dessa pesquisa constituir-se um saber acadêmico que sofre processos de transformação nas diferentes instâncias de sua didatização. Considerando, ainda, as limitações da Transposição Didática para dar conta do ensino efetivamente realizado na sala de aula, em virtude dos distintos processos de apropriação dos saberes feitos pelos professores na sua atividade docente, assumimos um olhar para os modos de dizer e fazer dos professores quanto ao ensino de gramática/análise linguística que considera a Teoria da Construção de Saberes da Ação (CHARTIER, 2007, 2008, 2010) e a Teoria da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 2008) como um caminho teórico-conceitual para compreender e analisar a prática docente.

No terceiro capítulo, revisitamos os saberes linguísticos produzidos para o ensino de língua portuguesa no Brasil a partir de uma perspectiva teórico- metodológica. Neste capítulo, refletimos sobre o ensino de língua e as mudanças nos enfoques teórico-metodológicos dados à disciplina ao longo da história. Contemplamos, ainda, aspectos relativos aos eixos do atual ensino

de Língua Portuguesa, cuja proposta toma o texto como ponto de partida e chegada no ensino de língua, além de uma discussão sobre o ensino de gramática e análise linguística e suas implicações para a prática docente de língua portuguesa.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico, sinalizando o tipo de abordagem da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, o perfil da escola e o perfil das Professoras A e S.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados, referentes à caracterização do GEDELP e à análise dos Referenciais Curriculares da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. Trazemos, também, uma reflexão em torno das concepções das docentes supracitadas sobre o ensino de língua portuguesa, mais especialmente, o eixo de análise linguística/gramática. Por fim, apresentamos os resultados da análise das práticas de ensino das professoras, participantes desta pesquisa, refletindo sobre os modos de operacionalização do ensino de AL/GRAM na sala de aula.

Em nossas considerações finais, além de retomar as principais evidências e compará-las ao encontrado por estudos prévios na área, discutimos possíveis implicações de nossa pesquisa para o campo de didática da língua e sugerimos novas investigações sobre o ensino de análise linguística/gramática.

2 OS ESTUDOS SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, A FABRICAÇÃO DO COTIDIANO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO: UM CAMINHO TEÓRICO-CONCEITUAL PARA O ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA NA SALA DE AULA

A história das ideias pedagógicas e a história das práticas pedagógicas
nem sempre caminham no mesmo passo.
(Anne-Marie Chartier)

Abordaremos, neste primeiro momento, algumas breves reflexões sobre a teoria da transposição didática[6], a fim de melhor compreender o processo de escolarização dos saberes, sobretudo, porque, neste estudo, o objeto é o ensino de análise linguística/gramática na sala de aula, um tema pertencente aos saberes disciplinares específicos de uma determinada área, para os quais essa abordagem focaliza sua atenção ao se preocupar com a natureza dos saberes ensinados, estimulando a dúvida crítica ou, no dizer do próprio Chevallard (1991, p.), "a vigilância epistemológica".

Mas o que vem a ser esse fenômeno chamado transposição didática? Qual a importância de refletirmos, no contexto atual, sobre a questão da transposição didática na didatização do ensino em sala de aula de um dado saber específico? Quais as contribuições e as limitações que esse aporte teórico pode nos dar ao discutirmos o processo de didatização de determinados objetos de conhecimentos linguísticos, tais como o eixo de análise linguística/gramática, e as suas relações com a prática dos professores em sala de aula?

Essas são questões, que nos inquietaram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e que procuraremos contribuir ao longo deste estudo. Sendo assim, tomaremos como eixo de discussão a teoria da Transposição Didática, pela atenção conferida ao saber escolar, "[...] considerado como aquele que designa um conhecimento com configurações cognitivas próprias, relacionadas, mas diferente do saber científico de referência" (FERREIRA, 2007, p. 57).

[6] Quanto à análise das práticas docentes, compreendemos que o presente estudo, ao tomar como objeto o ensino de análise linguística/gramática (AL/GRAM) na sala de aula, integrado aos saberes disciplinares específicos de uma determinada área, requereu um construto teórico que refletisse sobre as transformações pelas quais passam os saberes em instâncias distintas, sobretudo, esse objeto de estudo em questão, cuja abordagem, no campo dos saberes acadêmicos, é marcada por tensões e indefinições. Além disso, consideramos que se, por um lado, a transposição didática é insuficiente para explicar os modos de apropriação da AL/GRAM na sala de aula; por outro, observamos que essa apropriação é feita a partir, também, de um saber de referência. Nesse sentido, a teoria da transposição didática está sendo usada para entender o processo de transformação pelos quais os textos do saber e os textos oficiais, em instâncias distintas, sofrem e que, a nosso ver, impactam esses modos distintos de apropriação nos fazeres e dizeres docentes.

Entendemos que o objeto de nosso estudo, que se debruça sobre a didatização do eixo de análise linguística/gramática, pode também ser mais bem compreendido a partir da reflexão sobre a transformação dos saberes, como faremos na seção a seguir.

2.1 "No meio do caminho, tinha uma pedra": reflexões sobre a teoria da Transposição Didática, seus limites, seus alcances

> "Geralmente, e isso é um fato, os professores de uma disciplina qualquer cultivam seu jardim e desconhecem pacificamente o que acontece com o dos outros: cabe à pedagogia geral a função de fornecer a bagagem comum, enquanto às disciplinas cabe a manutenção dos jardins particulares" (HELTÉ, 200, p. 118).

As reflexões em torno da transposição didática fazem parte de um modelo teórico que busca analisar o sistema didático, o qual se encadeia pelas relações estabelecidas entre professor-aluno-saber, sendo este último elemento posto em evidência, nas últimas décadas, através das contribuições de Chevallard (1991). Essa evidência se justifica, em virtude da secundarização das discussões sobre os saberes escolares, apontada nos estudos que, tradicionalmente, se ocuparam da reflexão pedagógica, de cunho psicológico, voltados, prioritariamente, para a relação professor-aluno.

Não livre das críticas — tanto favoráveis quanto demarcadoras de suas limitações no seu processo de apropriação, inclusive por outras áreas de conhecimento, ao também procurarem compreender os processos de transformação dos saberes específicos, produzidos no espaço acadêmico em saberes escolares — a transposição didática parece figurar, na atualidade, em todas as comunidades didáticas.

Helté (2008) afirma que o sucesso do termo é resultado explícito da penetração da teoria e de sua vulgarização pelos diversos campos disciplinares, ou seja, é um sinal de que a teoria foi transposta. Para este autor, "[...] um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos" (HELTÉ, 2008, p. 117).

Nesse sentido, Helté (2008) acrescenta que um dos resultados da Transposição Didática — teoria descrita e analisada inicialmente pelo sociólogo francês M. Verret, na sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975; e depois reformulada por Chevallard (1991),

na área da didática da matemática — articula-se, mais precisamente, "ao tema da transposição de saberes científicos — ditos de referência — em saberes escolares" (HELTÉ, 2008, p. 117), situando seus pontos de impacto no sistema didático, ao problematizar o saber do ponto de vista de suas transformações.

Para Chevallard (1991), o sistema didático é preexistente à nossa vista, dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio, sendo preciso explicá-lo, elucidar seus mecanismos de funcionamento, suas especificidades e as relações que o mesmo estabelece com o mundo exterior. Para que esse sistema didático funcione, é preciso que os três elementos que o compõem, professor-aluno-saber, satisfaçam algumas condições impostas pelo elemento saber escolar.

Esse sistema, por sua vez, é caracterizado por uma tensão constante, como identifica esse autor. De um lado, "[...] esse sistema se representa como fechado, e se atribui um grau de autonomia que lhe coloca a abrigo das vicissitudes dos contextos político, ideológico e cultural mais amplos, no qual o mesmo se insere" (GABRIEL, 2004, p. 5). Por outro, é um sistema aberto, cujo funcionamento interior não deve estar alheio às exigências do projeto de sociedade em que está inserido. Logo, "[...] sua sobrevivência supõe sua compatibilidade com seu meio[7]" (CHEVALLARD, 1991, p. 17). Assim, as exigências sociais impõem que tal sistema esteja em constante processo de atualização, para atender às expectativas de uma sociedade cujos saberes estão em constante transformação.

Dessa forma, de acordo com Chevallard (1991, p. 16), no momento em que esse saber, movido por condições determinadas pelos imperativos didáticos, é transformado, quando se torna apto a ser ensinado, o conceito de transposição didática emerge para explicar esse processo de transformação. O autor afirma que "[...] para que o ensino de um determinado elemento de saber seja realmente possível, esse elemento deverá ter sofrido certas deformações que o tornarão apto a ser ensinado[8]".

Assim, a transposição didática emerge para complexificar o processo de transformação dos saberes escolares questionando a naturalização desses saberes por parte dos atores do processo educativo. Além disso, considera, de maneira enfática, a distância necessária entre os saberes acadêmicos, chamados também de saberes de referência, e os saberes ensinados, não no sentido de apontar um juízo de valor sobre essa distância, mas de revelar a sua especificidade

[7] Tradução nossa: "[…] *su supervivencia supone su compatibilización con su medio*".
[8] Tradução nossa: "[…] *para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado*".

epistemológica. Para tanto, o autor vai trabalhar com a noção de problemática, que se caracteriza como:

> [...] o conjunto de questões às quais um determinado saber busca responder, isto é, sua problemática, é necessariamente diferenciada em contextos com demandas igualmente diferenciadas, como o são os contextos de produção dos saberes e os contextos das relações didáticas (LEITE, 2004, p. 52)

O autor argumenta também em favor de uma antropologia dos saberes, na qual seriam contempladas, tanto as didáticas específicas como a transposição didática em consequência. Essa proposta de "antropologização" da epistemologia se oporia a uma concepção e valoração de uma epistemologia apenas relativa à instância da produção dos saberes acadêmicos, privilegiando também as outras "[...] igualmente importantes instâncias de manipulação desses saberes: as esferas da utilização e do ensino desses saberes" (LEITE, 2004, p.55). Essa epistemologia, pois, ocupando-se dessas instâncias dos saberes, abre espaço para incorporar a transposição didática.

Nessa perspectiva epistemológica de transposição de saberes, Chevallard (1991), assim, os caracteriza: o objeto de saber, instância primeira da cadeia da transposição didática, produzido nas universidades e nos institutos de pesquisa, são os saberes científicos[9], representados através de artigos, teses, livros e relatórios, cuja linguagem é codificada, marcada por termos e expressões técnicas.

Atentos a esse aspecto, o saber escolar pode ser caracterizado como "[...] o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação" (PAIS, 2002 p. 21-22). "É o saber a ensinar", aquele tipo que é apresentado através de livros didáticos, propostas curriculares, documentos oficiais de ensino, entre outros materiais pedagógicos.

Em outro momento dessa transposição, encontramos o "saber efetivamente ensinado", aquele que ocorre na sala de aula, no momento em que o professor produz o seu texto do saber, isto é, nas decisões que toma, fruto dos saberes que produz na ação e da apropriação feita em relação aos saberes de referência.

[9] Pais (2002, p. 21) acrescenta que, nessa primeira cadeia, um aspecto relevante na distinção entre o saber científico e o saber escolar está na linguagem empregada em ambos. "A desconsideração desse aspecto favorece a transformação da linguagem em uma dificuldade adicional. Assim, a linguagem é considerada como um elemento que interfere diretamente no sistema didático, pois guarda uma relação direta com o fenômeno cognitivo".

Essa transposição interna[10], ocorrida na sala de aula, cadeia da transposição que nos interessa, mais especialmente, pode ser confundida, por muitos, como mera "transmissão", parecendo atribuir ao papel professor uma relação de passividade nos seus processos de didatização dos saberes em sala de aula. Esse aspecto, aliado a outros, tais como a aplicabilidade da transposição didática a outras didáticas específicas, a exclusiva centralidade do saber acadêmico, na construção do saber a ser ensinado, compõem a crítica à teoria de Chevallard (1991), além de expô-la, quanto aos seus limites e possibilidades, nas questões referentes ao ensino das disciplinas específicas.

Sobre essa primeira crítica, Leite[11] (2004) afirma que o autor não atribui ao professor, partícipe do sistema de ensino, exclusividade, ou mesmo, prioridade nos seus estudos. Embora pondere, em sua análise, que não percebe o professor sendo tratado como mero reprodutor de saberes, em função de em várias passagens de sua obra Chevallard (1991) referir-se ao professor como participante desse processo, em diferentes instâncias, a própria autora reconhece que:

> [...] apesar de, em seus escritos mais recentes (1995, 1998a, 1999a, 2001a), tratar especificamente do papel do professor no sistema didático e de questões relativas à sua formação, essa não me pareceu ser a discussão prioritária nas suas proposições teóricas. Acredito que a pesquisa que optar por um recorte das relações pedagógicas que privilegie a investigação do professor - como as linhas de pesquisa que centram seus trabalhos em conceitos como saber docente ou epistemologia da prática ― por certo não encontrará em Chevallard o seu melhor interlocutor teórico. Argumento, contudo, que tampouco encontrará na obra do didata francês a negação do seu enfoque (LEITE, 2004, p.).

Helté (2008, p. 119) aponta, por sua vez, que o termo transposição guarda uma ideia "[...] de que se toma daqui para colocar lá", ou seja, nesse processo de retirada de um saber, do seu contexto original, descontextualizando-o, para colocá-lo em outro contexto, recontextualizando-o, o seu sentido e valor seriam mudados. Nesse sentido, a transposição como deformação inevitável, trazendo consigo a ideia de que esse saber ensinado não é o saber científico de origem, coloca o professor como vítima inconsciente

[10] Carmen Tereza Gabriel considera que, na transformação do saber científico para o saber escolar, o último movimenta dois tipos de transposição: a externa, materializada nos textos do saber, denominada *saber a ensinar*; e a interna, materializada no momento em que o professor está em sala de aula, caracterizada como *saber efetivamente ensinado*.

[11] Para essa autora, Chevallard está se posicionando contra a "banalização" da sua teoria, contra o entendimento da transposição didática como o "preparo de uma lição" (p.63).

> [...] haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição -, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição12 (HALTÉ, 2008, p.119)

Nas citações acima, observamos, tanto em Leite (2004) quanto em Helté (2008), que a afirmação de que o professor participa da transposição parece reiterar a crítica feita à possível passividade do professor nesse processo. Nesse caso, ele não constrói, não protagoniza sua ação docente. Parece realizar um ofício sem autoria, sem possuir autonomia para burlar os saberes de referência, os saberes instituídos, a partir de uma ação didática dinâmica e dialética nos seus processos de ensino.

Uma segunda crítica é feita em face da aplicabilidade da transposição didática a outras áreas do conhecimento, além da matemática. Para tanto, Caillot (1996) questiona se tal teoria seria transponível para outras áreas do conhecimento, constituindo-se, pois, um construto universal. Para esse autor, a transposição didática, ao valorizar o saber científico como saber único, efetiva-se de maneira redutora para outros campos que não sejam o da matemática, chamando atenção para especificidades de outras áreas do conhecimento (como o francês) que se interessam pelos saberes práticos e sociais.

Para ele, há incompatibilidade do ponto de vista epistemológico, o que explicaria a resistência de outros didatas em aceitar essa teoria aplicada a outros campos disciplinares pela sua inadequação. Essa segunda crítica desdobra-se numa terceira, a qual residiria no fato de a transposição didática não alçar ao posto de saber escolar, ao lado do saber sábio, as práticas sociais consideradas tão legítimas quanto aquele produzido nas academias (SILVA, 2008b).

A questão da transposição didática, por exemplo, no ensino de ciências sociais e econômicas, reclamaria referências complementares aos saberes sábios, considerando as práticas sociais, como um saber legítimo. Além disso, destaca-se o problema da existência de saberes plurais em ciências sociais e o da recomposição dos saberes da disciplina que a universidade e a pesquisa separam (SILVA, 2008b).

Legardez (2006 *apud* SILVA, 2008b, p. 19) explica que a questão da natureza e da origem dos saberes escolares é essencial para toda análise disciplinar e que as questões colocadas pela

[12] O autor pondera a visão da transposição como degradação fatal, atribuída pela crítica, com a ideia de projeto de construção, posição defendida pelo próprio Chevallard (1991) em sua obra. Para o autor, a imagem do professor impotente ou inconsciente não corresponde à posição de Chevallard em totalidade, pela ideia defendida pelo autor acima, expressa.

teoria da transposição didática são inevitáveis no domínio da pesquisa em didática, mas que é preciso considerar as especificidades quando o uso desse conceito é tomado em outras áreas de conhecimento.

Para Helté (2008, p. 124), por sua vez, as comunidades didáticas reagem muito mais em relação à adequação da transposição às suas questões específicas do que a 'ciência didática'. Helté (2008) questiona ainda se é possível ser contra a transposição didática em função dessas críticas.

Para tanto, a autora vai buscar nos estudos de Joshua (1996) respostas em favor do argumento de que a transposição mantém seu 'vigor epistemológico' pelo fato de considerar que essa teoria não somente suporta as críticas acima destacadas, como as integra. Reconhecendo, primeiramente, os limites desse conceito, Joshua (1996) situa as práticas sociais como passíveis de serem transpostas no campo escolar, através de sua modelização, afirmando que elas estão em relação necessária como o saber científico, exemplificando:

> [...] pode-se negligenciar a referência artesanal quando se pretende ensinar a física; mas se a referência artesanal é tomada, considerando que se trata também da física, o retorno ao saber científico é inevitável" (JOSHUA, 1996, p. 67).

Joshua (1996) propõe também uma terceira categoria de saberes escolarizáveis: os saberes especializados. Para o autor, esses saberes se caracterizariam como saberes extremamente personalizados, distante dos saberes científicos, vinculados a instituições não reconhecidas socialmente, tomando o *rap*, por exemplo, cuja aceitação dessa cultura nos meios sociais é um fenômeno em emergência. Tais saberes constituem, na teoria, o limite do que é escolarizável.

De acordo com Helté (2008), a ampliação da noção de saber, incluindo as práticas sociais de referência e os saberes especializados, aparece com uma condição relevante para a disseminação da transposição didática para outras disciplinas, numa perspectiva mais ecumênica de integração.

Entretanto, o próprio Helté (2008, p. 126) ressalta que se, por um lado, não é possível ser contra a extensão que esse conceito ganhou; por outro, os argumentos levantados pretendem "[...] mais regularizar o problema interno da teoria do que os problemas próprios das disciplinas". Ou seja: "[...] aumentando o poder da teoria e consequentemente sua capacidade de acolher um número maior de disciplinas, não melhoramos sua adequação de dar conta dos fatos com maior precisão. O 'mal entendido' pode prosseguir indevidamente".

Sendo assim, ao discutir a relação entre o saber a ser ensinado e o saber aprendido, Helté (2008) afirma que a situação se complica quando chega à sala de aula e, por isso, questiona a noção de artificialidade constitutiva dos atos didáticos, proposta por Joshua (1996), na qual se consideram artificiais as situações didáticas. Sobre essa afirmação, Helté (2008, p. 133) questiona: "Como dar sentido a atividades inevitavelmente artificiais? De que forma as situações didáticas vividas pelos professores e pelos alunos seriam artificiais? Será que tudo o que acontece no cotidiano da sala de aula é necessariamente artificial, fingimento ou simulação? ".

Para Helté (2008), discordando dessa primeira noção, os atos didáticos são artificiais por construção, não se aprende "naturalmente" como na vida, por incidência, porque, no espaço escolar existe uma intencionalidade pedagógica que lhe é imperativa. Ao considerar-se, entretanto, as situações didáticas, no primeiro sentido, apontado por Joshua (1996), o conceito de transposição didática poderia assumir um sentido semelhante aos termos escolarização, didatização ou pedagogização, carregados de preconceitos, como aponta Morais (2005).

Porém, esses termos nada teriam de inerentemente negativo. De acordo com Soares (2001), a didatização dos conteúdos na escola é, de fato, inevitável, pois, por mais que a aprendizagem se proponha a ser a mais natural, a mais próxima da realidade do aluno, por isso, a "mais significativa", ainda assim, esta se encontrará inserida em um espaço escolar, cujos objetivos serão escolares, didáticos, pedagógicos, que atenderão a conteúdos, estes, por sua vez, a currículos, os quais se submeterão ao tempo didático, enfim a uma cadeia essencialmente do âmbito da escola.

> Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender e processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo — ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção e, consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos — é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2001, p. 21).

Ainda, sobre essa questão, Pais afirma que:

> [...] os conceitos de transposição e o próprio saber científico estão interligados, o que fica mais evidente quando sua análise é remetida ao plano pedagógico, onde toda

> transposição está relacionada a um saber específico, assim como toda a aprendizagem se faz sob a influência de uma transposição (2002, p. 18).

Nessa perspectiva de reflexão sobre o que é de âmbito escolar, a noção de *noosfera*[13] se apresenta como um movimento, do qual fazem parte: cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros didáticos e outros agentes que interferem no processo educativo (CHEVALLARD, 1991), no sentido do exercício de poder e negociação no processo de seleção e construção dos conteúdos que deverão compor os programas escolares, determinando todo o funcionamento didático.

É na instância da noosfera que se produz tais saberes: produzidos no universo acadêmico — o saber sábio — e posteriormente prescritos, (neste trabalho, com ênfase nas inovações no ensino de língua portuguesa, no eixo da análise linguística/gramática) em documentos oficiais de ensino (propostas curriculares, livros didáticos, entre outros) — saberes a serem ensinados – para serem efetivamente ensinados nas salas de aula, na perspectiva da transposição didática (CHEVALLARD, 1993), reclama um tratamento, sobretudo, em relação aos saberes da sala de aula, que fuja à lógica de um processo de didatização do ensino de língua materna que se daria de forma transmissiva, como se a apropriação de tais saberes atualmente prescritos e normatizados, também se desse da mesma forma entre todos os docentes.

Esse fato evidencia, por um lado, as limitações da teoria da transposição didática para a análise das práticas de sala de aula, como já mencionada. Por outro, permite que se assuma uma nova perspectiva para tais análises na qual se considere que os saberes, não sendo frutos de uma transmissão, se dão em um processo de apropriação e produção, ou seja, eles são ligados ao autor profissional e à sua pessoa (WEISSER, 1988). Albuquerque (2002, p. 21), também nessa direção, adverte que:

> [...] os pesquisadores que analisam as práticas dos professores e os processos de mudanças didáticas e/ou pedagógicas reconheçam que estas não são fruto de uma apropriação direta de algo que se transmite por diferentes meios: cursos, revistas, livros, etc. (ALBUQUERQUE E FERREIRA, 2008, p. 431).

Compreendemos, portanto, que é necessária uma análise das práticas dos professores que reflita sobre o processo de apropriação dos docentes dessas prescrições "teórico-oficiais" e as

[13] Segundo Chevallard (1991, p. 34) "[...] a noosfera é o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá nas ações a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado (expresso pelos matemáticos, pelos pais e pelos professores mesmos). Ali se produz todo conflito entre sistema e meio social e ali encontra seu lugar privilegiado de expressão". (tradução nossa)

relações entre suas práticas de ensino de forma mais complexa, pois muitos estudos que se debruçam sobre a prática do professor de língua materna revelam uma realidade inalterada quanto aos efeitos esperados pelas contribuições das pesquisas na área de Língua Portuguesa, História, Sociologia, Pedagogia, etc., produzidas desde a década de 1980 e incorporadas nos cursos de formação docente (SOARES, 1998; ALBUQUERQUE, 2006; SUASSUNA, 2006).

Nesse cenário, em que as pesquisas sobre a prática docente, não raro, parecem fazer a radiografia do caos, ao professor é atribuída a culpa pela permanência de práticas tradicionais de ensino, dificultando, por conseguinte, a superação do *déficit* na formação do aluno leitor e produtor de textos capaz de se relacionar com proficiência em situações sociocomunicativas diversas. Dessa forma, naturaliza-se um discurso que taxativamente qualifica o professor como aquele que não lê, não estuda, não se atualiza, que é resistente, acomodado, descomprometido, desinteressado.

> Essa imagem 'reacionária' tantas vezes atribuída aos professores e às suas práticas faz-se presente nos discursos educacionais, ora enfatizando a indisposição que o magistério teria para as inovações, ora ressaltando sua incapacidade para acompanhá-las (SARTI, 2008, p. 48).

Souza (2006), ao realizar um estudo sobre a questão da formação continuada de professores, a partir da análise dos principais programas educacionais implementados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SE), entre os anos de 1982 e 1994, especialmente em relação às suas propostas de formação continuada de professores, identificou um discurso estratégico, presente tanto nas políticas educacionais quanto na literatura sobre a formação de professores, no qual se forja o argumento da competência do professor a partir da defesa da formação continuada como capaz de resolver os problemas da baixa qualidade educacional.

Subjacente a esse argumento, emerge um outro: o da incompetência. Nele, estão incluídas a má-formação inicial do professor e sua incapacidade em lidar com a diversidade de alunos na escola, em especial os de camadas populares, questões que seriam resolvidas via investimento na competência dos professores (SOUZA, 2006) e que tomaram impulso, através da publicação da obra "Magistério de 1º. Grau: competência técnica ao compromisso político", em 1982, de Guiomar Namo de Mello. Nessa obra, duas categorias sobre o ofício do professor foram

consideradas: competência técnica e compromisso político. Sobre a obra citada, Souza (2006) afirma que:

> Seu trabalho inspirou a realização de outros que, no conjunto, mesmo que não intencionalmente, contribuíram para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores. Mais do que negativa, uma *visão homogênea* (grifos da autora) sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados (p. 484).

Nessa direção, podemos observar dois aspectos: no primeiro, saem de cena os alunos e a família como responsáveis pelo fracasso escolar para entrar os professores e sua prática pedagógica como culpados pelos problemas da escola. Agora, como cita Souza:

> só havia um jeito para sanar o problema da má-formação inicial: oferecer cursos de formação continuada, na perspectiva de oferecer métodos e técnicas de ensino, suficientes e necessários para melhorarem a qualidade do ensino, em detrimento de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada para atender às necessidades de melhoria nas condições gerais de trabalho na escola (2006, p. 485).

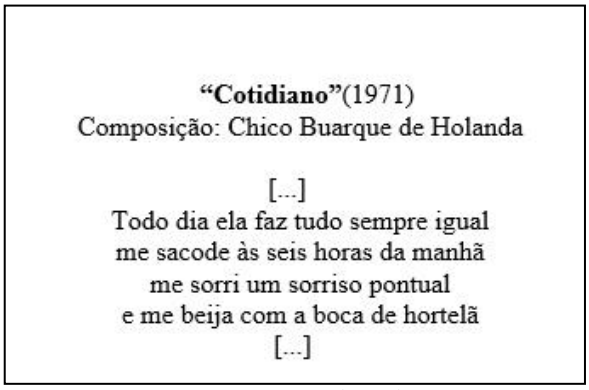
O que atesta o caráter ideológico do discurso educacional da época, com fortes resquícios, no contexto atual, marcado por uma relação de causalidade: professor incompetente, baixa qualidade do ensino público.

Assim, despidos de um olhar para as práticas dos professores de língua materna que procuram classificá-las em tradicionais ou inovadoras, filiando-as aos saberes forjados pelos pesquisadores (CHARTIER, 2007), os quais raramente "[...] incluem as expectativas dos que atuam no cotidiano escolar", procuraremos, ao longo dos tópicos a seguir: estabelecer reflexões em torno dos estudos sobre o cotidiano e sua importância na compreensão da cultura escolar, a partir das contribuições trazidas por Certeau (2008), no intuito de problematizar as maneiras pelas quais os professores consomem os produtos que lhe são dirigidos no mercado formativo, prescrito e impositivo, lugar em que a universidade e seus discursos ocupam papel de destaque, quase sempre sem muita negociação. Nesse caso, conforme Sarti (2008) interessa-nos ainda, conhecer o que os professores realmente fazem com esses saberes sobre o ensino produzidos pela universidade, adentrando no universo de suas táticas.

2.2 Maneiras de pensar o cotidiano e suas contribuições para a compreensão da cultura escolar: algumas considerações

O trecho da música Cotidiano (1971), do compositor Chico Buarque, pode, em um primeiro momento, remeter a uma ideia de rotina, marcada, culturalmente, por uma polissemia de sentidos quase sempre de natureza depreciativa, como demonstra a composição de Holanda na figura 1:

Figura 1 – Trecho da música "Cotidiano"



"Cotidiano"(1971)
Composição: Chico Buarque de Holanda

[...]
Todo dia ela faz tudo sempre igual
me sacode às seis horas da manhã
me sorri um sorriso pontual
e me beija com a boca de hortelã
[...]

Fonte: o autor (2016).

O cotidiano, então, visto nessa acepção de rotina, afigura-se como aquele fenômeno que se passa todos os dias: corriqueiro, ordinário, banal, insignificante, caracterizado por práticas regularmente avessas à inovação. Sobre essa primeira leitura acerca do cotidiano, Pais (1993a, p. 108) se contrapõe, ironicamente, ao afirmar que

> [...] se o quotidiano é o que se passa quando nada se passa — na vida que escorre, em efervescência invisível —, é porque o que se passa tem um significado ambíguo próprio do que subitamente se instala na vida, do que nela irrompe como novidade (o que se passou?), mas também do que nela flui e desliza (o que se passa...) numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade.

Ainda sobre a ideia de rotina, o autor avista-a sob dois encaminhamentos: a rotina próxima à de cotidianidade, essa já anunciada acima, caracterizar-se-ia como um campo de ritualidades pelo seu caráter de regularidade, normatividade e repetitividade, constituindo-se elemento básico das atividades diárias. Estas, por sua vez, dar-se-iam através de ações inconscientes e deliberadamente conscientes. Nesse sentido, a noção de rotinarização se constrói na estabilidade de determinadas formas de conduta, apoiada por uma "segurança ontológica", ou seja, por um sentido de ordem e continuidade, dada pela habilidade dos indivíduos em lidar com

as situações cotidianas. Nesse sentido, há a certeza de que a realidade é o que ela aparenta ser (PAIS, 1993a).

Numa outra direção, Pais (1993a) vai buscar o sentido etimológico da palavra rotina para apontar outro campo semântico para a referida expressão. Nessa direção, a rotina é associada ao sentido de rota, do latim *via*, *rupta*, de onde derivam os vocábulos rotura ou ruptura, que significam a ação ou efeito de romper, interromper, de cortar, assumindo, assim, a rotina e a ruptura, como as rotas por onde passeia a sociologia do cotidiano.

Desse modo, ainda de acordo com Pais (1993a,) alguns pontos sobre a sociologia do cotidiano merecem ser destacados:

a) caracteriza-se como uma sociologia passeante, vagando sem compromissos pelos aspectos insignificantes da vida social, sem neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa, quando nada passa;
b) se constitui muito mais uma perspectiva metodológica do que um esforço de teorização, estando, de um lado, intimamente vinculada à compreensão; e, de outro, se opondo, às explicações que, insensivelmente, ignoram as pluralidades disseminadas do vivido, erguendo fronteiras entre os fenômenos e impossibilitando estabelecer relações recíprocas;
c) sua lógica é a do descobrimento, da revelação da vida social na textura ou na ‘espuma’ da aparente rotina de todos os dias;
d) revela o social a partir da lógica da descoberta, na qual a realidade social se insinua, indicia, conjectura, não se dá via demonstração.

Em consonância com as considerações de Pais (1993a) sobre a problematização do cotidiano associado à rotina e de uma primeira reflexão sobre a sociologia do cotidiano, retomamos à epígrafe que abriu o tópico dessa discussão, perguntando: “todo dia ela faz tudo sempre igual?” O que acontece durante cada dia é exatamente do mesmo jeito? As atividades diárias são sempre mecanizadas? Possuem sempre os mesmos objetivos, as mesmas intenções?

É provável que não. Pensando bem, se tomarmos o contexto dessa música Cotidiano, de Chico Buarque, para o contexto da Ditadura Militar, entre os anos 1960 e 1980 do século passado, no Brasil, há quem diga que o “fazer tudo igual” foi uma forma de o autor mostrar o seu dia a dia, nessa época, através da caricaturização da polícia na figura da mulher, dona de casa, já que não podia ser explícito. Pode ser também que ela faça tudo igual, temendo que o seu marido

desapareça, seja preso pelos ditadores e o esteja esperando, sempre, no portão, louca para beijá-lo com boca de paixão. Há quem entenda, por outro lado, que, independente do contexto histórico, "o fazer tudo igual" aponte para a monotonia das relações conjugais, a qual se efetiva no sorriso pontual, seguido de um beijo com a boca de hortelã, que equivaleria a um bom dia mecânico, seguido de um beijo com aroma de pasta de dente.

"Todo dia ela faz tudo igual" pode assumir muitos significados, e não é o objetivo ,aqui, fazer uma crítica literária da letra da música, mas articulá-la na perspectiva de refletir sobre a importância do cotidiano na análise da realidade social, que detalhes da vida privada ou pública podem ser relevantes para a compreensão da sociedade mais amplamente, como o cotidiano é fabricado, considerando as estruturas da sociedade (FERREIRA, 2002). Desse modo, em consonância com Pais (1986, p.8), acreditamos que o cotidiano pode se constituir um espaço privilegiado de análise da sociedade, por possibilitar a revelação "[...] de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e determinados conflitos que opõem os agentes sociais" em uma dimensão filosófica e sociológica.

Em uma dimensão filosófica, Ferreira (2002) afirma que o cotidiano foi irrompido pelos filósofos diversas vezes. Sócrates, ao iniciar um diálogo com pessoas comuns, partia sempre de assuntos habituais, presentes na sua realidade, para que, através do senso comum, ele chegasse a outros conhecimentos, inclusive ao conhecimento filosófico. Kant, por sua vez, defendia a união das lições da experiência e os projetos da razão, a fim de que o conhecimento não se baseasse apenas no raciocínio puro, mas considerasse a realidade. Para ele, havia um impasse entre o homem prático e a teoria: tanto em relação à falta de interesse desse homem pelas questões teóricas quanto ao pouco desenvolvimento da dimensão teórica na prática, questão que Certeau (2008) metaforizou como o malabarismo de andar no arame, ou seja, "[...] o senso de equilíbrio entre a arte de pensar e de fazer, do qual tanto dependem as práticas ordinárias quanto à teoria". (FERREIRA, 2002, p. 51)

Em uma dimensão sociológica, estudar o cotidiano seria estudar as relações sociais em seus ambientes e na forma em que realmente elas acontecem (FERREIRA, 2002, p. 52). Pais (1986b), em um primeiro momento, opõe-se a determinadas correntes que procuram conceituar o cotidiano pelas apreensões do senso comum, caso da Etnometodologia[14], que se utiliza de

[14] A etnometodologia é uma corrente da sociologia americana surgida no final dos anos 1960, na Califórnia, com a publicação da obra Studies in Ethnomethodology (Estudos sobre Etnometodologia), de Harold Garfinkel, em 1967. Caracteriza-se como a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo

métodos para apreensão do real social, a partir dos detalhes empíricos presentes na vida cotidiana. Mas as reservas de Pais (1986b, p. 10) quanto à conceitualização do cotidiano por esse viés se devem, primeiramente, a sua redução ao campo do rotineiro, do repetitivo, do a-histórico, como já sinalizamos acima, quando, para o autor, o cotidiano "[...] é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o 'rotineiro' e o 'acontecimento'". Em segundo lugar, o autor toma o cotidiano como um conceito que pode e deve ser tomado como um fio condutor para conhecer a sociedade e suas tramas.

Sendo assim, conforme Pais (1986, p.14, grifo do autor) para se pensar numa teoria da cotidianidade, seria preciso analisar duas questões:

a) considerar as relações entre os planos da macro e da microanálise sociológica, ou seja, o plano comportamental dos indivíduos com "[...] as variáveis macrossociológicas, como poder, ideologia, autoridade, desigualdade social";
b) considerar a indefinição do objeto da sociologia do cotidiano, ainda que esta esteja em evidente profusão, pela própria falta de clareza do que se possa entender por cotidiano ou vida cotidiana. Para tanto, o autor apresenta críticas aos construtos teóricos de alguns estudiosos ao tratarem da especificidade da sociologia do cotidiano15, apontando equívocos, como, por exemplo, quanto à análise detalhada de regras ou ritos do cotidiano que numa dada época e sociedade controlam as interações da vida cotidiana

> [...] do ponto de vista de uma sociologia da vida cotidiana, não é apenas importante aquilo que fixa as regularidades da vida social; é também importante aquilo que a perturba [...] De fato, o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina [...] (PAIS, 1986b, p. 15)

Ainda na trilha das reflexões sobre o cotidiano, a partir de sua problematização, tomamos, por empréstimo, das considerações de Pais (1986b, p. 18), as categorias espaço e tempo numa

---

realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática (COULON, 1995, p. 30).

[15] Pais (1986) primeiramente critica os achados de Balandier (1983), o qual centra suas reflexões sobre o cotidiano a partir de duas características: focada no sujeito individual e no estudo das práticas e representações com as quais negocia cotidianamente sua inserção social. Pais (1986) afirma não ser possível os indivíduos negociarem a sua inserção social sem recorrerem às instituições sociais, já que tal inserção se dá também no nível desses dispositivos. Critica também a perspectiva defendida por Javeau (1980), o qual toma as manifestações da atividade humana que se dão dia após dia, de forma regular, para análise do cotidiano. Pais (1986) questiona se as manifestações não-regulares da vida cotidiana, tais como uma guerra, um desastre, também não fariam parte da vida cotidiana.

análise crítica do cotidiano, a fim de não a relegar a uma análise circunscrita ao presente, sem compreendê-lo como um produto histórico.

Tais categorias se organizam em torno do presente e essa dimensão temporal tem de ser vivida no dia a dia, já que as diversas maneiras de rotinarização se "[...] constituem um processo de apropriação de um tempo e de um espaço". Para Balandier (1983b *apud* PAIS 1986), a temporalidade do cotidiano se organiza em três características: a repetição contra o acontecimento (o tempo repetitivo), a ruptura contra a repetição (as festas, as férias, as viagens, etc.); o cotidiano contra o tempo (matar o tempo, passar o tempo).

Aqui, o indivíduo se organiza temporal e espacialmente dentro daquilo que está próximo ao mundo do alcance efetivo, na sua zona de operação (Schutz), ou numa zona manipulativa (os objetos que podem ser tocados e vistos) (Mead) ou no seu contrário com a zona das coisas distantes (PAIS, 1986b). A vida cotidiana sempre se refere, pois, ao ambiente imediato.

Pais (1986b) contrapõe-se a essa noção ao afirmar que a vida cotidiana está para além do aqui e do agora e que o indivíduo está em níveis distintos de aproximação e de afastamento espaço-temporal. Os espaços no cotidiano são diferenciados em centrais ou periféricos. Os espaços centrais aparecem como os lugares de relações sólidas e de forte intensidade (relações familiares, de amizade, de vizinhança, na escola, etc.). É só nessa dimensão que o espaço em si produz efeito, já que o que tem importância social são as vivências decorrentes do espaço. Sozinho, torna-se vazio, sem significado sociológico. O tempo, por sua vez, assume outras dimensões temporais no cotidiano: muito mais que um tempo linear e progressivo, homogêneo e exterior, irrompe o tempo da repetição, da circularidade, de uma perspectiva de rotinarização em que o tempo se reconfigura

> [...] para além de tempo escorregadio e aborrecido, [...] um tempo de surpresas e de suspiros, de debates e de silêncios, de expectativas, de aspirações, de fascinação [...] um tempo que viaja entre os espaços da subjetividade e do objetivo, do histórico (PAIS, 1986b, p. 22).

O cotidiano, como campo de análise sociológica, segue caminhos bem distintos. Há quem o busque a procura do exótico, do inesperado, do acontecimento; há quem o persiga em busca do trivial, do repetitivo, do banal. As correntes que trabalham com o cotidiano, na maioria dos casos, vão em busca de desvendar o corriqueiro, muitas vezes, invisível, a fim de revelar sua presença.

Pais (1986b) aponta as seguintes correntes: o formalismo, o interacionismo, a fenomenologia do cotidiano e o marxismo. No formalismo de Simmel, Balandier, Javeau, o cotidiano não se constitui um objetivo, mas uma forma oposta ao social. Sua existência é composta de teatralidade e superficialidade, cuja aparência figura como uma matéria-prima do conhecimento. Para os formalistas, "[...] a investigação não deve estar determinada por aquilo que um objeto é, mas pela forma como ele se dá a conhecer" (PAIS, 1986b, p.23).

No interacionismo, há uma crítica à análise do cotidiano centrada nas estruturas e nas organizações sociais. Para os interacionistas, tais estruturas e organizações constituem um marco em que ocupa lugar a ação social, espaço que oferece as condições para o desenvolvimento das interações, mas não as determinam. Privilegiam a subjetividade dos atores sociais para a análise da realidade, defendendo que a conduta social não pode ser explicada a não ser a partir da interpretação que os sujeitos envolvidos na situação de interação podem fazer.

Para os fenomenólogos, "[...] os significados subjetivos da ação social devem constituir pontos de referência básicos do conhecimento científico" (PAIS, 1986b, p. 30). Na fenomenologia, os fatos sociais são encontrados no cruzamento entre o subjetivo e o objetivo, momento em que o que é apreendido pelos sentidos não é conceitualizado, racionalizado.

O cotidiano, no marxismo de Heller (1972), por sua vez, é o "mundo da vida", que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: "[...] é o mundo das objetivações". Para essa autora, não existe a condição humana, sem haver a vida cotidiana: ambas estão implicadas. As atividades diárias, de um lado, proporcionam a reprodução do indivíduo singular, e, por outro, em consequência, a reprodução da realidade social (FERREIRA, 2002). Ferreira (2002), Lefebvre (1971), articulados às propostas de Heller, assumem que o cotidiano é um nível de realidade social que mantém relação com outros níveis: o econômico, o político, o cultural e o psicológico. Essa imbricação permite que o indivíduo, na medida em que está mergulhado em algum desses níveis de realidade, também se mantenha fora dele. Para Ferreira (2002, p. 62), ambos os estudiosos contribuíram para o desenvolvimento de uma sociologia do cotidiano, por transferirem as análises estáticas da vida social para a análise dessas relações, dinamicamente, associando as mudanças da estrutura social moderna com as relações cotidianas, além de oferecerem possibilidades para estudos sobre o cotidiano a partir de outros enfoques.

Acrescentamos a essas contribuições as discussões trazidas por Michel de Certeau (2008) no campo da História e da Antropologia, as quais se voltam para o homem ordinário e as suas mil

maneiras de ‘fazer com’, diante da (re)invenção do cotidiano marcado pelas estratégias, com status de ordem dominante, e pelas táticas, maneiras de resistir ou de manobragem constituído socialmente de forças desiguais, categorias assumidas, nesse estudo, para a compreensão das ações docentes no exercício profissional.

Desse modo, Certeau (2008), a partir dessas duas categorias, defende a hipótese de que é um equívoco acreditar que o “[...] consumo das idéias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano é uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais” (SOUSA FILHO, 2002).

As estratégias, segundo Certeau (2008), realizam-se no terreno da autoridade, podendo assumir várias feições: uma instituição de ensino, um órgão deliberativo, uma empresa, um exército, um governo, ou mesmo um indivíduo cujas ações se articulem com a noção de estratégico, proposto por Certeau (2008). Elas se definem como o cálculo ou a manipulação das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que tais feições, apresentadas acima, podem ser isoladas e situadas, espacialmente, em um lugar do querer e do poder próprios, no qual se podem gestar as ações que eliminarão as ameaças ou os alvos. As pessoas que elaboram essas estratégias estão construindo manobras, formas de controle e de domínio sobre as diversas situações, materializadas nas regras, nas normas, nas leis, as quais serão operacionalizadas em um determinado espaço a partir das fabricações feitas no prescrito, através das táticas.

As estratégias se caracterizam pelo caráter de inflexibilidade; por isso, não nascem, na perspectiva de se desestruturarem com facilidade, pois estão ligadas a “um próprio[16]”, locadas em um tempo e espaço definidos, institucionalizando-se.

As táticas, por sua vez, são as ações calculadas, realizadas pelos sujeitos para lidarem com o “mundo do prescrito”. Ainda que estes não estejam situados espacial e institucionalmente, ou seja, não possuam um lugar próprio, mas se situem dentro do campo do outro, estas táticas

[16] Expressão utilizada por Certeau (2008) ao tratar das *estratégias* e *táticas* usadas pelos sujeitos sociais nas suas práticas cotidianas. No dizer de Certeau (2008), “[...] é base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças” — os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc. [...] “O próprio é a vitória do lugar sobre o tempo” (CERTEAU, 2008, p.99). Vejamos um exemplo: a partir do momento que uma equipe pedagógica, pertencente a uma determinada rede pública de ensino, propõe instituir uma política de formação continuada para os docentes, elaborando normas, diretrizes curriculares, “[...] está construindo estratégias de operacionalizações desse espaço de formação (nesse caso, o “próprio’) que serão ‘fabricadas’ nas práticas cotidianas por meio das táticas de operacionalização” (FERREIRA, 2003, p. 6).

“desviacionistas não obedecem à lei do lugar, não são definidas por este” (CERTEAU, 2008, p. 92). Elas residem no cotidiano da vida ordinária, espaço em que são construídos, desenvolvidos, fabricados e apropriados os saberes culturais por aqueles não considerados produtores, mas consumidores de tais bens culturais disponíveis na sociedade.

Certeau (2008, p. 93) faz uma crítica em relação às pesquisas que analisaram os bens culturais, mapeando sua distribuição pelo critério meramente estatístico a partir de dados que verificam sua circulação ou constatam, do ponto de vista econômico, seu funcionamento. Ele ressalta a necessidade de verificar o repertório com o qual os usuários, com base em operações próprias, procedem. Assim, como exemplo, mostra que mais que analisar as imagens que passam na TV ou o tempo gasto assistindo aos programas de televisão, é preciso questionar o que o consumidor fabrica com essas imagens e durante esse tempo. “O que eles absorvem, recebem e pagam?” O que fazem com isso?

Outro exemplo interessante, para caracterizar as táticas, é trazido pelo autor, ao fazer uma analogia das estratégias e das táticas, através da Gramática e da Retórica. A Gramática figuraria no lugar do próprio responsável pela vigilância sobre os desvios da língua. Ela detém, sobre os termos, uma relação de propriedade e a sintaxe assume o lugar da legalidade, do legítimo. A retórica, por sua vez, joga no terreno do que foi posto de lado, isto é, apresenta a língua, através de metáforas, elipses, metonímias, indicando “o uso da língua por locutores nas situações particulares de combates linguísticos rituais ou efetivos. São indicadores de consumo ou de jogos de forças” (CERTAU, 2008, p. 103). Sem pretender constituir diretamente uma semiótica, o autor faz essa alegoria com o intuito de sugerir formas de se pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo-as do tipo tático. Assim,

> as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc (CERTEAU, 2008, p. 102).

Sendo assim, em Certeau (2008), é preciso considerar as práticas cotidianas enquanto práticas que serão fabricadas ou refabricadas nas relações sociais,“através das diversas atividades exercidas na vida cotidiana: sociais, profissionais, políticas e culturais” (FERREIRA, 2007, p. 67). Tais práticas devem ser vistas como manifestação de táticas e estratégias, devendo ser

observadas quanto a sua concentração em determinados lugares, e não em outros, isto é, se são mais específicos "[...] de determinados meios ou de determinada conjuntura, na qual algum indivíduo se encontra".

É nessa perspectiva de Certeau (2008) sobre o cotidiano que esse estudo se apóia ao pretender analisar o tratamento dado à análise Linguística/Gramática, na sala de aula, em escolas da rede pública estadual de ensino, por professoras que fazem parte do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP). Neste sentido, tal perspectiva parece ser extremamente relevante para caracterizar e compreender o funcionamento do referido grupo, procurando saber como ele se situa no campo das estratégias do Governo do Estado de Pernambuco, quanto às políticas públicas para a formação dos professores da Educação Básica, e no reino das táticas desses professores, quanto aos seus usos e implicações no campo profissional.

Além disso, não nos satisfaz apenas investigar a didatização do saber acadêmico em saber escolar, em um processo passivo de transposição didática do ensino de língua, focado apenas nos conhecimentos específicos dos professores, quanto aos conteúdos, pois sabemos dos riscos de a pesquisa servir apenas para julgar as suas práticas, classificando-as, rotulando-as como tradicionais ou inovadoras em um processo simplista e reducionista.

A perspectiva de Certeau (2008) pode nos ajudar a compreender como eles, nos seus dizeres e fazeres docentes, (re)fabricam suas práticas, muitas vezes, indo de encontro ao prescrito, seja no que está determinado nos documentos oficiais de ensino, seja no que os livros didáticos apresentam em termos de ensino de língua, seja nas formas de organização do espaço escolar e suas implicações para a aula de português, isto é, levando em conta outros aspectos do fazer docente situados no cotidiano escolar.

Para a análise das práticas dos professores de Português, objeto deste estudo, assumimos um olhar para o cotidiano escolar numa perspectiva de análise de tipo microestrutural, compreensivo e fenomenológico, em contraposição a uma visão objetiva da sociologia, tradicional e macroestrutural (FERREIRA, 2002, p. 52). Entendemos, assim, que, no interior de cada escola, se revela uma vida ordinária, repleta de tensões, de conflitos de lutas que (re)orientam as práticas que não estão previstas nos documentos oficiais (FERREIRA, 2007). Esta visão sobre o cotidiano escolar, historicamente construído, aponta para a singularidade das práticas cotidianas, desconstruindo a visão que as toma como atos e atitudes repetitivos.

Sendo assim, invocamos, mais uma vez, um dos versos da epígrafe que abriu esta seção "Todo dia ela faz tudo igual" para fecharmos esta seção e continuarmos nossas reflexões sobre as práticas docentes cotidianas, agora não mais tratadas como um rito, corriqueiro e trivial, mas vistas num "[...] movimento de inversão de perspectiva, um deslocamento da atenção para um 'não lugar', aquele da criação anônima, nascida do desvio no uso dos produtos recebidos, e que reconhece os discursos táticos dos consumidores" (DURAN, 2007, p.).

2.3 A invenção do cotidiano em Michel de Certeau: uma perspectiva teórico-conceitual para o estudo dos fazeres ordinários docentes

A pesquisa de Coutinho (2004), ao analisar práticas de leitura na alfabetização de crianças, considerando o uso do livro didático, as suas orientações e atividades propostas (estratégias), constatou que os professores não seguiam o livro didático escolhido integralmente, ou seja, página a página. Além disso, eles faziam uso de "livros didáticos" (não apenas o "eleito" ou adotado oficialmente), além de outros tipos de materiais impressos, sinalizando para o fato de que criavam táticas para o uso desse material didático.

> [...] de um modo geral, os novos livros não têm sido utilizados na forma como, estrategicamente, os seus autores conceberam-nos. As professoras [...] criam táticas de uso desse material, que rompem com a seqüência proposta e com a realização de todas as atividades do livro. O mais interessante é perceber que, na construção de suas práticas de alfabetização, elas recriam as atividades propostas nos livros e acrescentam outras que constituem suas práticas profissionais [...] (COUTINHO, 2004, p. 182).

Silva (2008c), ao investigar como eram (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização, buscou uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar. O pesquisador constatou que, na fabricação dessas práticas de alfabetização, as professoras investigadas davam uma "roupagem" que misturava um discurso inovador[17], promovido pelas novas descobertas sobre as práticas de alfabetização, com práticas que ainda priorizavam o trabalho com a Língua Portuguesa na perspectiva do código. "Em um terreno de batalha, onde as mestras tentam driblar as orientações oficiais para alfabetizar da maneira que elas acreditam que funciona". (SILVA, 2008c, p. 169)

[17] Ancorado nos referenciais da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1985) e no discurso do trabalho com a diversidade de gêneros textuais (BAKHTIN, 1985), para a promoção de práticas de letramento (SOARES, 1998), ou seja, a proposta de alfabetizar letrando.

Albuquerque, Ferreira e Morais (2005), investigando também as práticas cotidianas de alfabetização, na perspectiva de compreenderem o que fazem as professoras, verificaram que as suas práticas se apoiavam em uma determinada maneira de entender o processo de alfabetização e que esse entendimento estava ligado as suas histórias de vida, as suas experiências como sujeitos que foram alfabetizados, a sua formação e a sua profissionalização. Sendo assim,

> [...] as transformações das práticas, frente às novas descobertas sobre alfabetização, não se apresentam da mesma forma em que foram pensadas ou escritas, o que indica certa limitação da teoria da Transposição Didática na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS, 2005, p. 18).

Amorim (2011), ao refletir sobre as estratégias e táticas de ensino utilizadas por oito professoras no cotidiano escolar para trabalharem com o Programa Alfa e Beto[18], identificou que as professoras revelaram, nas entrevistas, conhecimentos diversos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais conhecimentos tinham implicações significativas nos seus saberes e fazeres fabricados cotidianamente, os quais eram diferentes da rotina diária, das orientações e dos materiais didáticos prescritos pelo programa.

> Quando propõem atividades diferenciadas para os seus alunos, as professoras revelam uma concepção de aprendizagem diferente do programa, que propõe atividades iguais para todos. Estas professoras compreendem os diferentes níveis de aprendizagem e suas diferentes necessidades. Quando a professora diz que: "... no tempo que sobra, uso o livro didático e faço as atividades que gosto, trabalho com a escrita espontânea de palavrinhas e coloco aquele aluno que está mais adiantado junto daquele que está mais lento", a professora revela o conhecimento desses diferentes níveis e a importância da escrita espontânea para a reflexão sobre a escrita das palavras pelos alunos (AMORIM, 2011, p. 11).

[18] De acordo com a proposta pedagógica do Programa Alfa e Beta de Alfabetização, a aprendizagem dos alunos gira em torno de dois pilares aprender a ler/ler para aprender, sendo o primeiro pilar mais forte na etapa de alfabetização. Além disso, durante o processo de alfabetização, três aspectos são privilegiados: aquisição do princípio alfabético, focado no desenvolvimento da consciência fonêmica (grifo nosso); decodificação do código alfabético, como concepção de língua, de escrita, um retrocesso, diante de todos os estudos, evidências e exigências voltados à formação de cidadãos competentes linguísticamente; fluência de leitura, "[...] depois de decodificar, a criança passa a reconhecer palavras automaticamente e ler com fluência, está aprendendo a ler pode ser capaz de ler algumas palavras automaticamente, ler pequenas frases com algum desembaraço e recorrer à decodificação para ler palavras novas, mais longas ou mais difíceis do ponto de vista morfológico", uma concepção de leitura que ignora os processos de interação e de negociação entre autor, leitor, gênero discursivo e contexto diante das situações interlocutivas inevitáveis no dia a dia . Fica clara, a concepção associacionista de aprendizagem do referido programa, ao definir a alfabetização como um mecanismo de decodificação de um código de comunicação oral em outro de registro escrito.

A partir do recorte dos resultados das pesquisas acima apresentadas, as quais buscaram compreender a construção do cotidiano escolar, através da (re)construção de práticas de alfabetização, evidenciamos, assim como Duran (2007), que o tema do cotidiano tem aparecido com frequência, nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, confirmando um interesse crescente dos pesquisadores pelas questões do dia a dia, isto é, pela lógica do cotidiano, aqui, especificamente, o cotidiano escolar, cujos "heróis anônimos" — professores e alunos — se expressam "na penumbra", estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (CERTEAU, 1994).

Certeau (2008) defende o cotidiano como uma compreensão do ambiente onde se formalizam as práticas sociais, sendo estas, por sua vez, influenciadas por aspectos exteriores. Essas práticas sociais são formadas e (re)inventadas nas diversas atividades da vida cotidiana. Em consonância com Certeau (2008), o homem comum inventa o cotidiano com mil maneiras de "caça não autorizada", escapando silenciosamente a essa conformação (cf. DURAN, 2007).

De acordo com Duran (2007), falar de práticas sociais da escola e de outros lugares, a partir do cotidiano de Certeau, é assumir uma proposta de inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Dessa forma, parece significativo "encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias" (p.120).

Nas pesquisas citadas acima, a fabricação das práticas de alfabetização das professoras pareceu apontar para o deslocamento da atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos – por exemplo, as inovações teórico-metodológicas para o ensino de alfabetização, legitimadas nos textos e discursos oficiais e nas formações inicial ou continuada – para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos – ou seja, "numa roupagem", mesclada do "novo" e do "velho" no ensino de língua, na constatação de Silva (2008); na criação de táticas para uso do livro didático, rompendo com o que, estrategicamente, foi pensado pelo autor, na análise de Coutinho (2004); na transformação das práticas de alfabetização sob a lógica das "invenções" das alfabetizadoras, na investigação de Albuquerque, Ferreira e Morais (2005); na mobilização das docentes de outros conhecimentos sobre a leitura e a escrita para "burlar" o prescrito pelo Programa Alfa e Beto na constatação de Amorim (2011).

Nesse sentido, entendemos que a teoria da invenção do cotidiano, em Certeau (2008), possibilita uma compreensão sobre "as perspectivas teóricas que supervalorizam o lugar da disciplina, da ordem e da reprodução no consumo de massas" (SARTI, 2008). Tomando, ainda, por empréstimo a expressão de Azanha (2006), *rebuliços mudancistas*, para referirmo-nos aos saberes forjados pelos pesquisadores (CHARTIER, 2007) que se impõem à escola, estipulando uma didática de língua que seria responsável pelas mudanças nas práticas dos professores, a partir de uma aplicação direta, reiteramos o distanciamento dessa direção, por acreditarmos que as práticas dos professores não mantêm uma relação diretamente proporcional com as teorias produzidas na academia, mas que, antes, os professores (re)construem/fabricam suas práticas no cotidiano da escola (ALBUQUERQUE, 2002), em face dos imperativos da ação escolar que vão possibilitar o uso de diversas táticas para lidar com as questões do dia-a-dia do seu trabalho docente, numa dimensão didática e pedagógica.

É claro que mesmo diante de pesquisas, como as que abriram essa seção, as quais procuraram problematizar a análise das práticas na perspectiva das reinvenções dos professores quanto às suas ações profissionais, não é raro encontrar, ainda, um movimento de rotulação das práticas docentes em tradicionais, em que o professor é visto como apático e resistente aos processos de mudança, enquanto os discursos acadêmicos vigentes e as propostas curriculares advindas desse *savoir savant* aparecem como a pedagogia da novidade. Nesse "cabo de guerra", de um lado, estão os professores, muitas vezes, taxando tais perspectivas metodológicas de modismos, sem problematizar essa relação, naturalizando-a. De outro, em consequência, têm suas práticas classificadas pelo viés da classificação que julga como tradicional e inovador o ensino praticado. No caso desse estudo, voltado à análise das práticas de ensino de análise linguística/gramática, a intenção é ir na contramão dessa perspectiva.

Sendo assim, muitas pesquisas que se debruçam sobre determinados objetos da linguagem ou de ensino de língua, na perspectiva de analisar as práticas, parecem estar mais a serviço de comprovar as teorias com as quais buscam tratar os fenômenos pesquisados, confirmando hipóteses previamente construídas, sem complexificá-las, como, por exemplo, no sentido de questioná-las quanto a sua "aplicabilidade" para o ensino na sala de aula. E se elas não forem verificáveis nessa instância, tal como prescrito no campo das estratégias? O mais corriqueiro, nesse sentido, é fazer o caminho contrário: aos professores é delegada a culpa pelo não trabalho na perspectiva teórica aventada pelo discurso da prescrição e, em consequência,

suas práticas logo são classificadas como desatualizadas, antigas, mistas, inovadoras entre outros qualificativos. Ainda, nessa dimensão, esse tipo de pesquisa parece desconsiderar as práticas de sala de aula, como um campo para a teorização dos saberes, sua (re)definição a partir da fabricação e das reinvenções que os docentes fazem nas suas práticas cotidianas de ensino.

Em consonância, pois, com os pertinentes questionamentos levantados por Sarti (2008), os quais apontam para um encaminhamento, para nós, extremamente necessário quanto ao tratamento das práticas docentes, em um contexto de tensões entre os saberes prescritos e os saberes efetivamente mobilizados na ação docente, os quais, inclusive, orientam nosso percurso, nesse estudo, indagamos também:

> Por que tendemos a considerar negativamente as práticas docentes que não se ajustam aos discursos que buscam defini-las? Qual o potencial normativo desses discursos que pretendem modificar as práticas de ensino? E, nessa mesma direção, como de fato ocorre o contato dos professores com os discursos que visam definir o trabalho e sua identidade? O que está em jogo nesse encontro de professores com tais discursos normativos? Como os professores se apropriam dos mesmos? O que resulta desses processos de apropriação? (SARTI, 2008, p .49)

Emerge, assim, a necessidade de, através do horizonte traçado por Certeau (2008), refletir sobre as práticas cotidianas dos professores, a partir do seguinte questionamento: sobre o que eles fazem o que de fato se prescreve? Essa indagação, por um lado, põe em cheque a insistência para que os conhecimentos produzidos no ambiente universitário sejam consumidos pelos professores (SARTI, 2008, p.51); por outro lado, sinaliza para a consideração de que a aproximação dos professores para com esses conhecimentos se articula a uma arte do fazer (CERTEAU, 2008, p. 94), que tem como característica "suas astúcias [...] suas 'piratarias', clandestinidade [...] em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos".

Nesse sentido, compreendemos que as práticas cotidianas, em Certeau (2008), devem ser analisadas "enquanto operações, como manifestação de táticas e estratégias (grifos da autora)" (FERREIRA, 2002, p. 63), como já definidas na seção anterior.

Na área de linguagem, temos, por exemplo, a formulação de documentos oficiais de ensino (PCN, PNLD, Propostas Curriculares das redes municipais e estaduais, entre outros) que prescrevem como deve ser o ensino de língua materna. Esses materiais definem os materiais

didáticos que serão distribuídos pelas escolas, a partir dos critérios instituídos pelo PNLD, os quais materializam as políticas públicas voltadas ao livro didático e exigem, por sua vez, dos autores desses materiais didáticos, uma redefinição tática que vai eleger determinadas abordagens que dialoguem com o discurso acadêmico. Essas táticas podem se constituir de promessas teóricas contidas nos manuais do professor, muitas vezes, discrepantes com o encontrado nas atividades propostas, como observado por Silva (2008), ou podem ser daquelas que burlam tais pressupostos teórico-metodológicos, ao fazer um mix de atividades que se articulam a diversas perspectivas, em um esforço de se aproximarem dos critérios exigidos pelo referido programa. Sobre essa questão, Silva (2008) concluiu, ao analisar duas coleções de livros didáticos recomendados pelo PNLD[19], que

> Diante de percursos teórico-didáticos distintos das coleções analisadas para o ensino da análise linguística evidenciados, tanto nos resultados dessa pesquisa quanto nas resenhas contidas no Guia, inferimos, portanto, haver outros critérios, ou ambigüidade nos critérios linguísticos adotados, para a permanência de coleções que pareceram caminhar por vias extremas em relação à concepção e ao ensino de língua, que carecem, certamente de melhor investigação (SILVA, 2008, p. 6)

Essa constatação de Silva (2008) parece revelar o que Certeau (2008) aponta como a utilização vigilante das falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na patrulha feita pela ordem dominante, pelo estrategicamente prescrito, nesse caso, pelo uso das táticas.

Podemos, ainda, exemplificar o uso de táticas, pelos autores dos livros didáticos, ao tomarmos um estudo de Rojo (2003). Ao tratar de alguns aspectos do perfil[20] dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries), referentes ao PNLD/2002, considerando os componentes avaliados nos LDPs de Língua Portuguesa daquele edição, referentes ao eixo de análise linguística, a autora identificou, primeiramente, que o percentual geral de critérios bem atendidos na avaliação das 37 coleções, que compunham o PNLD/2002, foi baixo. Alcançou 62% dos quesitos ou rubricas, chegando às seguintes constatações: a) nessa avaliação, a eficiência das táticas adotadas pelos editores foram bem mais sucedidas que as traçadas pelos autores de LDPs,

[19] SILVA, Jorge Luís Lira da. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPE.

[20] Este perfil foi elaborado, a partir da avaliação pedagógica realizada pela Comdipe/SEF/MEC, por meio do PNLD. Foram estes os componentes avaliados na edição do PNLD (2002): i.a natureza do material textual; ii. as atividades de leitura e compreensão de textos escritos; iii. as atividades de produção de textos escritos; iv. as atividades para a produção e compreensão de textos orais; v. as atividades de trabalho e reflexão sobre os conhecimentos linguísticos; vi. o manual do professor; vii. os aspectos gráfico-editoriais.

pois os percentuais mais altos de avaliação positiva recaíram sobre aspectos gráfico-editoriais; b) os dados apontaram uma discrepância entre o que dizia o manual do professor e o que estava proposto no livro didático de português, o que nos levou a supor que a revisão desses manuais foi feita por especialistas. Aspectos que indicam um domínio editorial e não autoral, mas também um esforço tático dos autores em jogarem no campo das estratégias; c) a avaliação da abordagem das coleções, a respeito da análise linguística, revelou que apenas 44% dos LDs examinados apresentaram algum tipo de preocupação em relacionar o conhecimento gramatical com o uso da língua e da linguagem. E somente 28% da amostra recorreram a procedimentos epilinguísticos e reflexivos. O grosso do trabalho sobre os conhecimentos linguísticos, ainda, se deu de maneira transmissiva (83% dos casos), recorrendo, quase sempre a metalinguagem (em 75%) (ROJO, 2003, p. 97).

Diante dessas constatações, Rojo (2003) aponta que parece haver uma contradição entre os resultados verificados e a importância dada pelos PCN (1998) ao tópico em análise. Para nós, esses resultados aparecem como um indicativo de que há também tensões[21], nessa instância da transposição didática, entre os autores de livros didáticos e o que está no campo dos saberes instituídos, e que vão decidir sua aprovação ou não no que diz respeito a sua distribuição nas escolas públicas.

Essas tensões podem levar tais autores a se valerem de *táticas*, em um processo de *bricolagem*, que possibilite a aprovação de seus materiais didáticos. Ao privilegiarem, por exemplo, os aspectos gráfico-editoriais em detrimento de questões da ordem dos saberes específicos, tais como o eixo de análise linguística, os autores parecem revelar a dificuldade de se chegar a um consenso sobre o ensino de gramática e sobre as modalidades desse ensino, tanto entre os estudiosos do assunto, como também, e, sobretudo, em relação às maneiras em como tornar ensináveis tais objetos de conhecimento linguístico, além de, na condição de consumidores, instituírem-se num "lugar de poder e querer" (CERTEAU, 2008).

Se nessa instância da didatização de ensino, verificamos a inventividade dos autores de livros didáticos, ao também travarem uma luta de forças, via "modos de operação ou esquemas de ação (CERTEAU, 2008) para se fazerem recomendados pelo PNLD, ainda que sob perspectivas distintas, *driblando* os critérios do próprio Programa, a partir de uma reapropriação desses

[21] Os *bricoleurs* apelam para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens (NEIRA e LIPPI, 2012).

critérios, usada ao seu favor, reiteramos a necessidade de compreender as invenções dos professores, as formas como interpretam às políticas educacionais, as suas maneiras de fazer, de lidarem com os discursos acadêmicos normativos, com o prescrito nos documentos oficiais e de ensino e nos materiais didáticos[22] disponibilizados, a fim de analisar o modo como eles os manipulam como praticantes que não os fabricaram (CERTEAU, 2008).

Esse aspecto nos leva a pensar também na inventividade de táticas no cotidiano dos que fazem os textos do saber, deslocando a compreensão de que estes estariam unicamente no campo dos que racionalizam estratégias, complexificando, assim, a discussão e provocando o debate. Embora seja sabido que quando esses textos do saber estão na "outra ponta", pós-período de aprovação, ou seja, agora concebidos como estratégias do PNLD, advindos de um lugar instituído, a sua utilização nas práticas cotidianas dos professores não será feita tal como proposto nas propostas de ensino desses manuais. Esses docentes poderão refabricar esse uso, através de táticas das mais variadas: tratar o material como o livro de leitura, alterar a ordem dos conteúdos a serem ensinados, mudar a ordem das atividades, modificá-las, substituí-las, adequá-las, dentre outras operacionalizações, como podemos verificar, no depoimento da professora Patrícia, as táticas utilizadas, por ela, no uso do livro didático:

> Crio muitas as atividades, tem alguns livros que eu vejo assim que a ideia foi boa, mas talvez a elaboração em si eu não concordo, aí eu mudo alguma coisa. E assim, através de outras colegas que trazem atividades novas, ai eu vejo o que dá pra adequar á realidade dos meus alunos[23].

Nesse sentido,

> A lógica das práticas cotidianas não se apresenta apenas no que é realizado em forma de ação em determinado ambiente. A lógica da ação, de acordo com o autor, é toda uma rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força que consistem

[22] Atribuímos aos autores dos livros didáticos, na instância da elaboração de materiais didáticos que passarão pelo crivo do PNLD, a condição de consumidores dos discursos normativos acadêmicos, os quais parecem exigir, por parte de tais autores, considerando as perspectivas teórico-metodológicas distintas das coleções aprovadas pelo referido programa, a operacionalização de táticas para, no cotidiano das práticas de elaboração desses manuais, fabricarem, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras, a incursão na lista dos aprovados no referido programa, sem fugir aos seus critérios, burlando-os, ao menos parcialmente. Nesse sentido, trazemos também as discussões de Certeau para a compreensão sobre o ensino nessa instância de produção de material didático, ampliando as possibilidades de análise para além da abordagem da transposição didática, em Chevallard (1991).

[23] Depoimento extraído do texto "O cotidiano da escola como ambiente de "fabricação" de táticas, de Andrea Tereza Brito Ferreira, 2007.

> em construção de táticas de ações 'próprias' desenvolvidas pelos sujeitos, que, todavia, se estabelece quando as ações se transformam em práticas cotidianas e práticas discursivas (grifos nossos), tornando-se, portanto, indissociáveis (FERREIRA, 2007, p. 68).

Consideramos, ainda, que, no cotidiano escolar, por existir uma vida ordinária que não está prevista nem prescrita pelos que fazem os discursos normativos sobre os fazeres didáticos e pedagógicos, a escola elabora suas estratégias e táticas próprias, estas se situam dentro de um contexto e procuram dar conta das suas necessidades. Nas salas de aula, portanto, não se identifica um discurso sobre o que o professor deve ou não fazer, sobre o que pode e o que não pode, mas, de acordo com Ferreira (2007), mediante as suas ações e seus dizeres, muitos elementos parecem convergir "para que se possa dizer que existe uma prática sobre as regras (escritas e orais) da prática pedagógica do professor" (p. 69), de modo que, na medida em que é preciso reconhecê-los, é também necessário distingui-los dos discursos produzidos sobre o que deveria ser o ensino, do que deveria ser a escola, "com base em uma racionalidade técnica, política e científica" (p. 69).

Em outras palavras: é preciso compreender que esses discursos injuntivos "do que se deve fazer" são transformados na realidade prática das salas de aula, considerando, primeiramente, como cada escola se constrói culturalmente, e, depois, reconhecendo que essa construção se dá a partir de dois principais eixos: o papel exercido pelo sistema educativo, dos regulamentos, das normas oficiais; e as relações de subjetividade que são desenvolvidas no cotidiano da escola, os quais, juntos, tecem uma rede de operações responsáveis pelas distintas formas de fabricar o cotidiano escolar, através da construção de *estratégias* e *táticas* para lidarem com as relações de força que as situações impõem aos indivíduos no dia-a-dia de suas práticas.

As reflexões trazidas, ao longo dessa seção, possibilitam-nos assumir uma perspectiva de análise das práticas de ensino de análise linguística/gramática que se oriente a partir do olhar sobre a fabricação feita pelos professores nas aulas de português, do ponto de vista das *táticas* em face das estratégias impostas pela ordem dominante dos discursos acadêmicos, sem, com isso, desconsiderar o relevante lugar dessas esferas – superiores e exteriores – na formação do professor, já que o saber da experiência não acontece apartado de um saber científico, produzido fora da escola. Ao contrário, ele é um saber que se constitui a partir de uma reconstrução, de uma apropriação, de uma reflexão que vai demandar um saber pedagógico e didático "fabricado" em função de tudo o que já tratamos acima.

Dessa forma, não está em jogo, para nós, desconsiderar ou ignorar os avanços na produção dos saberes acadêmicos, mais especificamente, os produzidos na área de linguagem, no eixo do ensino de análise linguística, de gramática, objeto de nossa pesquisa, o que seria um contrassenso e um equívoco, mas, sobretudo, compreender como se dá a apropriação e fabricação de tais saberes pelos professores na sala de aula.

Assim sendo, de antemão, não encontramos estudos na área de linguagem, sobretudo, voltados às series finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, nos quais se buscasse compreender as razões de determinadas escolhas teórico-metodológicas dos docentes em suas práticas de ensino, na perspectiva de pensá-las no cotidiano escolar como táticas, maneiras de fazer, nas quais "o 'trabalho com sucata' se infiltra (ou seus equivalentes) e ganha terreno" (CERTEAU, 2008, p.91) nos discursos dominantes, materializados em prescrições oficiais para se ensinar língua materna, mais precisamente no eixo da análise linguística/gramática, num processo de (re)apropriação dessas estratégias dominantes. Buscamos, assim, nas reflexões propostas por Certeau (2008) uma alternativa teórico-conceitual para compreender os fazeres cotidianos dos professores de língua materna desses níveis de ensino.

Essa aposta, nesse construto teórico, se respalda na expectativa de complexificar o processo de didatização do ensino de língua, para além de tomá-lo como um processo linear e homogêneo de transmissão do que foi aprendido na academia e nas prescrições didáticas. Alia-se também à crítica sobre a ideia de que os professores não fazem como determinam as orientações oficiais para o ensino de língua simplesmente porque não sabem, são resistentes e/ou não estudam. Partimos da crença de que esse olhar, *de cima para baixo*, sobre as práticas dos professores de português, contribui para uma supervalorização da teoria na relação teoria - prática, num movimento de supor uma aplicação (da teoria, das prescrições estrategicamente formuladas), em sala de aula, sem tensões, desafios e problematizações, feita de forma passiva.

Pautados na necessidade de compreender o saber científico *transformado* em saber escolar, articulados aos saberes construídos na ação docente, quando os professores, ao efetivarem em dizeres e fazeres os seus modos de se apropriarem e de fabricarem, na sala de aula, os saberes acadêmicos, produzidos fora da escola, aprofundaremos essas questões na próxima seção.

2.4 A construção de saberes na ação: entre dizeres e fazeres dos professores de língua Portuguesa

A discussão em torno dos saberes docentes é um campo de estudos relativamente recente, mais precisamente, ganhando corpo a partir da década de noventa do século passado (Fiorentini, 1998; Therrien, 1997; Pimenta, 1999; Silva, 1994: Penin, 1995). O tratamento dessa temática, em nível nacional, busca refletir sobre os desafios a respeito dos saberes requeridos na prática docente, considerando, nesse enfoque, a construção e reconstrução dos saberes dos professores em consonância com os condicionantes emergidos do cotidiano escolar, os quais mobilizam saberes oriundos de suas experiências profissionais, sua caminhada formativa, suas histórias de vida.

> Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p.28).

Em âmbito internacional, as discussões sobre a formação e a profissão docente surgem nas décadas de oitenta e noventa do século passado, com a contribuição de autores, tais como: Gauthier (1996), Nóvoa (1995), Perrenoud, (1998) , Schön (1997), Tardif (1996), entre outros, os quais procuraram, sob óticas diversas, analisar a gênese da profissão docente e ressignificar os saberes e a formação do professor, seja a partir da investigação sobre a natureza dos saberes que servem de base ao ofício de professor (TARDIF, 2006); seja a partir da constituição de um repertório de saberes, no qual o professor busca um respaldo para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2006); seja a partir da competência do professor e a integração do conhecimento subjacente do aluno (PERRENOUD, 2002); seja pelo viés das disposições para um bom professor, ancoradas numa ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009), seja a partir da necessidade de formação de um professor reflexivo-crítico, praticante da reflexão na ação (SHON, 1997).

A emergência das reflexões em torno dessa temática ancora-se, dentre outros aspectos, em

função, sobretudo, do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o ensino[24] e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores, no intuito de construir um repertório de saberes para a legitimidade e o fortalecimento da identidade da profissão (TARDIF, 2002).

Por outro lado, o desenvolvimento desses trabalhos se opõe a estudos anteriores, os quais reduziam a profissão docente a um conjunto de competências técnicas, dicotomizando e hierarquizando os saberes da profissão com as subjetividades do profissional docente, tendo como um importante expoente o trabalho de Mello[25] (1982), intitulado "Magistério de 1º. grau: da competência técnica ao compromisso político", no qual a autora defendia que:

> o fracasso escolar passaria a ser justificado pela 'incompetência' do professor, que apresentava problemas de formação, tais como: falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino (FERREIRA, 2007, p. 55).

Essa temática dos saberes e da profissão docente também se torna imperativa pela pouca clareza com a qual os saberes próprios da atividade profissional docente se apresentaram ao longo do tempo, especialmente, quando tal profissionalização é comparada com a Medicina, a Engenharia ou o Direito, em que, além de os saberes respectivos de cada área se apresentarem mais bem definidos, tais profissões gozam de uma representação social de *status* valorativo maior (FERREIRA, 2007), certamente, que o ofício de professor. Esse ofício, por sua vez, é marcado, historicamente, ora por uma dimensão religiosa e moral – a profissão como uma vocação missionária e o ensino de caráter catequético -, ora por uma dimensão "professor-saber" – ênfase

[24] Tardif (2000) identifica que a área educacional está mergulhada num processo de profissionalização dos agentes de educação, de maneira geral, e dos professores em particular tanto na América do Norte e na maioria dos países de cultura anglo-saxônica, tais como Austrália, Inglaterra, etc., assim como também, de forma mais recente, a Europa francófona (Bélgica, França, Suíça), e em muitos países latino-americanos, constituindo de um caráter internacional, tal movimento. É nesse contexto, portanto, que a questão da epistemologia da prática se encontra.

[25] A obra citada representa um marco na literatura educacional refletido pelo número de reedições que teve, assim como também pela recepção obtida na comunidade acadêmica e não acadêmica. O estudo situado, na perspectiva de compreender o fenômeno do fracasso escolar, se põe e (se opõe) numa "tensão entre as correntes que começavam a se digladiar a respeito da teoria da carência cultural na primeira metade da década de 80" (LIRA, 2002). Nesse estudo, a autora identificou professoras com uma postura técnico-profissional; outras com postura afetivo-doadora; e as partidárias do pensamento liberal, que isentavam a escola do fracasso escolar. Ou seja: muito afeto, muito carinho na prática das professoras, mas pouca competência técnica, esta, na perspectiva da autora, conjugada a uma necessária competência política (LIRA, 2002). A contundência do discurso de Mello (1982), por um lado, parece ter contribuído significativamente para a visibilidade da "incompetência" das professoras, por outro, suas críticas não levaram em consideração a história de vida das professoras, suas condições de trabalho, suas limitações, seus múltiplos saberes.

no domínio do conteúdo e na transmissão destes para os alunos -; ora por uma dimensão política e técnica do ensino – política, pelo entendimento, na época, da escola como reprodutora das desigualdades sociais, "como instrumento de interesse do Estado e também mantenedora da divisão da sociedade em classes" (FERREIRA, 2007, p.54); técnica pela necessidade de investir na formação do professor para o domínio dos instrumentos de ensino, os quais direcionariam e operacionalizariam sua prática.

Ao lado desses problemas citados, Vianna (2013), ao investigar a feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente, identificou a associação da presença das mulheres na profissão às características femininas consideradas socialmente como negativas nos estudos de Queiroz (1986) e Mello (1986), nos quais as autoras enfatizam a incompatibilidade entre uma professora ser dócil e também possuir competência técnica, capacidade crítica e engajamento político. Nesse sentido, a noção da feminização do magistério emerge como continuidade dos trabalhos domésticos, de maneira elementar, ou seja, a professora, para exercer a sua profissão, não necessitaria dos saberes técnicos, acadêmicos ou científicos, bastaria cuidar e amar os alunos. Não é à toa, pois, o alto índice, até os tempos atuais, de professoras nos ciclos iniciais da Educação Básica, atestando a manutenção da cultura do feminino nesses espaços, tornando, extremamente, contemporânea a problematização dessa questão.

Ainda nesse cenário de grande atenção ao papel do professor e sua formação, Ferreira (2007), ao refletir sobre os saberes docentes e sua prática, destaca o enfoque dado à pedagogia dos conteúdos, na qual não basta apenas os professores dominarem os instrumentos didáticos, como se supunha, mas considera que "somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe" (LIBÂNEO, 1994). A ideia era associar o domínio da técnica a uma prática social transformadora, "o saber elaborado pela academia também passaria a ocupar o espaço antes exclusivo dos instrumentos técnicos no ofício de ensinar" (FERREIRA, 2007, p.56).

Nesses moldes, a tendência acima foi atrelada parcialmente à racionalidade técnica, na qual há a suposição de que tais saberes produzidos nos domínios técnicos e científicos seriam transpostos, em sala de aula, pelo professor tais quais foram pensados nesses espaços. O professor, nesse sentido, seria um transmissor de saberes produzidos por outros. Se já não é mais

o sujeito que domina os instrumentos de ensino, mas agora se afigura como o próprio instrumento para transmitir conhecimentos de outrem.

Esse panorama sobre os saberes docentes permite-nos trazê-lo a serviço do nosso objeto de pesquisa – as práticas de análise linguística/gramática na sala de aula – por entendermos que é preciso complexificar o processo de apropriação dos saberes docentes frente aos modos de ensino dos conhecimentos específicos, pertencentes às diversas áreas, de modo a reconhecer que os saberes mobilizados pelos professores, no cotidiano escolar, pertencem a dimensões distintas do seu processo de profissionalização, mobilizados e materializados nos fazeres de sua ação docente. Nesse sentido, defendemos, em consonância com Tardif (2002, p. 11) que "o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional".

Essa perspectiva orienta a nossa forma de compreendermos os saberes construídos na ação já que eles "dependem de todo um conjunto taxionômico que vai das finalidades educativas às receitas e às maneiras de fazer profissionais, passando pelas tendências pedagógicas, as didáticas das disciplinas, os métodos de ensino (WEISSER, 1998). Logo, os professores não se apropriam da teoria e das prescrições oficiais para transpô-las num processo de transferência de conhecimentos, tal como prescrito, mas os re-interpretam para construir um repertório de gestos profissionais[26], oriundos de múltiplas influências. Ou seja: não é surpreendente que cada professor se dê o direito de modificar, de arrumar e até mesmo contornar o que foi estabelecido cientificamente (WEISSER, 1998). Desse modo, apropriar-se de alguma coisa não parece ser um ato passivo de recebimento de algo pronto e acabado, mas se relaciona a um processo ativo por parte de um sujeito que realiza uma adequação ou ajustamento daquilo que lhe está sendo apresentado e o que já tem desenvolvido em relação a esse objeto (cf. ALBUQUERQUE, 2002).

Além disso, essa maneira de "olharmos" para os saberes docentes mobilizados na prática de ensino de língua portuguesa, especialmente no eixo dos conhecimentos linguísticos, permite-nos o deslocamento do olhar para os saberes dos professores e de sua pertinência apenas nos casos de "disfuncionamento", isto é, numa relação em que se julga o domínio (ou não domínio) de um conteúdo para poder ensiná-lo.

[26] Para Weisser (1998), o exercício dos saberes da prática docente se efetua, através de dois gestos profissionais principais: a preparação pedagógica e o regimento da aula, espaços do trabalho do professor em que figuram os lugares onde se encontram as contribuições da pesquisa teórica e da formação.

Não se questiona, todavia, as inovações pedagógicas que *atualizam* tais conteúdos e tornam obsoletos outros: suas tensões quanto à filiação dos produtores de saber a determinadas correntes teóricas; as relações de poder implicadas na abordagem de determinadas perspectivas teóricas nos centros de estudos das universidades; a disputa pelos territórios quanto à legitimação social de tais construtos no campo da noosfera, "espaço em que se opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal" (MARANDINO, 2004, p. 97).

Se tomarmos, pois, como exemplo, o eixo supracitado, poderíamos questionar: por que existem tantos limites e desafios para o trabalho com a análise linguística/gramática na sala de aula? Por que existem tantas discrepâncias entre o que se prescreve teoricamente para ser ensinado nesse eixo com o que exatamente é feito pelos professores? Por que a discussão em torno da reflexão sobre a língua aparece ainda como um nó para as questões de ensino, num misto de tensões e desencontros? Por que não se ensina análise linguística/gramática na escola conforme o prescrito, isto é, de maneira articulada aos outros eixos, em um currículo organizado em torno dos gêneros textuais, embora esse seja o discurso hegemônico propagado nos currículos e nos textos do saber há mais de trinta anos? É por que o professor não sabe, não quer fazer, não tem formação suficiente? Será que já não está na hora de olhar para os saberes construídos na ação do professor de português, não mais em vista de classificá-los à luz de um construto teórico do qual eles não fizeram parte, mas procurar reorientar tais percursos teóricos, considerando o que de fato se pratica na sala de aula?

Considerar o que fato se ensina em termos de reflexão sobre a língua na sala de aula, ou seja, compreender os saberes dos praticantes (os professores) na ação, identificá-los, refletir sobre eles, legitimá-los, inclusive, no campo dos saberes acadêmicos, não é um caminho para negar o que se produz e o que se produziu, na esfera da academia sobre a questão, não é para esse extremo que as questões levantadas aqui convergem, mas aventar para uma direção na qual a didatização do ensino não seja vista por uma lógica determinista na qual, numa visão de cima para baixo, se perpetue a racionalidade técnica do conhecimento, na qual o professor continua sendo um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, taciturno no protagonismo dos seus dizeres e fazeres cotidianos.

Nesse sentido, Chartier (2007, p.198), ao tratar dessa relação entre os saberes construídos pelos professores na atividade docente, afirma existir, por parte dos pesquisadores, uma ideia de

incoerência quanto às ações docentes, ou seja, "o que poderia aparecer, de um ponto de vista teórico, como a coexistência heteróclita de atividades relacionadas a modelos incompatíveis".

Sarti (2008, p. 53), problematizando essa questão, ao refletir sobre as diferenças entre a cultura do magistério e a cultura acadêmica[27], indaga:

> quando dizemos que a universidade apresenta aos professores inovações sobre a aprendizagem, o ensino, a organização escolar ou a relação entre escola e comunidade, em que estamos pensando? Tais discursos inovadores são produzidos no âmbito de que espaço social? Que aspectos foram levados em conta para sua formulação? Que ponto de vista sobre a escola eles refletem? Quais os critérios empregados em sua validação? Que tipo de coerência perseguem?

É a partir das considerações de Chartier (2000), sobre os saberes construídos na ação[28] docente, que orientamos nossa compreensão sobre as práticas de ensino. Para essa autora, o que pode ser chamado de incoerência, "de uma prática desarticulada da teoria", "aparece, do ponto de vista dos 'saberes da ação', como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática (não importa o que se possa pensar sobre essa organização") (p. 198). Isso não quer dizer que os professores rejeitam simplesmente os modelos teóricos produzidos pela academia. A relação, nesse caso, parece se dar de outra forma: na verdade, ao se defrontarem com tais modelos, os docentes valorizam as orientações que são utilizáveis, aplicáveis, ou seja, muito mais no campo do "como fazer" do que "o porquê" fazer, "os protocolos de ação mais do que as explicações ou modelos" (p.185).

Chartier, também, mostra como se nutre o trabalho pedagógico nas situações práticas de ensino: pela troca de "receitas" entre os colegas, seja nas situações formais, em encontros de formação, seja em momentos mais informais, nas conversas de corredores, no "ver, fazer e ouvir dizer", gestados nas "transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno, nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes" (CHARTIER, p. 10, 2000). Essas receitas seriam mais eficazes, por um lado, por já terem sido validadas pelos colegas; por outro, pelo fato de poderem ser discutidas espontaneamente sem o ranço terminológico das publicações didáticas, entre outros entraves.

---

[27] No nosso caso, por exemplo, tratar o ensino de análise linguística ou ensino de gramática de forma descontextualizada, ou no nível da análise isolada de frases, ou a serviço unicamente da fixação de regras e taxonomias gramaticais.

[28] A autora baseia-se nos estudos de Donald Schön (1994) para discutir sobre a temática dos saberes da ação.

Tardif (2002)[29] acrescenta que esses saberes experienciais estabelecem certa objetividade numa relação crítica entre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Nesse sentido, os saberes da prática não somente se autonomizam como saberes praticáveis, isto é, saberes que dão certo na prática, mas estes permitem a avaliação e a incorporação daqueles outros saberes, numa dinâmica que envolve a retradução "em categorias de seu próprio discurso" (TARDIF,2002, p.53). Isso quer dizer que os professores não rejeitam esses saberes experienciais; ao contrário, eles os filtram, adaptando-os a sua prática, reconfigurando-a, por conseguinte, a partir do que pode ser utilizável, "conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra"; eliminando aqueles, em contrapartida, "que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida" (TARDIF,2002, p.53).

Para tratar da relação teoria e prática, dois modelos teóricos são trazidos por Chartier (1998) para ilustrar essa questão: no primeiro, ao exemplificar a evolução no campo dos estudos sobre o ensino da escrita, na atualidade, - deslocando o eixo da leitura, centro de todos os debates nas décadas de setenta e oitenta do século passado -, e o comportamento dos professores em relação a essas inovações, a autora conclui que os professores, de maneira geral, ignoram os achados científicos, produzidos pelos pesquisadores, muitas vezes, distantes do campo. Embora disseminados em publicações voltadas para a área de ensino, nem sempre tais informações são utilizáveis na prática docente. Não obstante, as inovações didáticas, inicialmente, interessam aos professores na medida em que apresentem alternativas para "entusiasmar as crianças" e combater o fracasso escolar (p.186).

No segundo modelo, propõe-se uma separação entre os saberes teóricos e os saberes da ação para o tratamento dos saberes profissionais. Em lugar de um investimento na explicitação, por parte do professor, sobre as teorias que ele utiliza na sua prática, corre-se o risco de não se obter o que de fato ele faz, em virtude da produção ou de um discurso para atender às expectativas do pesquisador, ou o emudecimento dele. Chartier (2007) sinaliza que tais inovações, no caso da França, com as postulações de Freinet, em um momento; ou as oficinas de

[29] Tardif (2002, p.10), no seu itinerário e de pesquisa sobre a problemática da profissionalização do ofício docente, situa-se no campo dos saberes "que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, a partir da proposição de questões teóricas sobre a natureza desses saberes relacionados "efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola. Nesse esforço, Tardif (2002, p. 36), considera o saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado, "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional" (transmitidos pelas instituições de formação de professores), e de saberes disciplinares (correspondentes aos diversos campos do conhecimento disponíveis em sociedade), curriculares (referentes aos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar) e experienciais (baseados no trabalho cotidiano dos professores e no conhecimento do saber-fazer).

escrita, mais recentemente, não são inovações fantasmas que não aparecem nos saberes da ação docente, mas elas são muito mais difundidas, reinventadas no contato entre os pares do que por alguma prescrição oriunda do campo da estratégia, do que é instituído.

Esse modelo, baseado em Schön (1997), no qual se busca atingir o que o autor chama de "saberes na ação", parte da necessidade de adentrar no universo da prática dos professores a partir do acesso aos dados diretos ou imediatos retirados na ação docente. Para Schön (1997), o processo de reflexão se dá num triplo movimento: a reflexão-na-ação, caracterizada como uma etapa em que o professor pensa durante sua ação. Nesse contato com a situação prática, mobiliza e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, contribuindo para entender a situação didática; na reflexão-sobre-a ação, o professor faz um retrospecto da prática vivenciada, analisando e questionando como se deu a ação, possibilitando a construção de outros dispositivos de ação; e na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação se configuraria como um momento em que o professor assume uma atitude de questionamento diante dos seus fazeres em sala de aula, escapando à perspectiva de mero transmissor do conhecimento. Tais pressupostos de Schön (1997)[30] se inscrevem no campo da formação de professores que analisam a epistemologia da prática, não salvo, por sua vez, de críticas.

Os modelos apresentados por Chartier (1998) são bastante emblemáticos para pensarmos sobre o cenário em que se encontram as pesquisas científicas sobre ensino de análise linguística/gramática, sobretudo, se considerarmos qual o lugar dos saberes da prática nesses estudos, muitos deles, como já dito, em um esforço de conferência entre a teoria produzida na academia e seu aparecimento "epifânico" na prática. Alguns aspectos se impõem sobre esse modelo de importação da teoria na prática: a quantidade de saberes produzidos sobre determinado tema; sua seleção, quanto ao que vai ser difundido e transformado em textos do saber; sua

[30] Embora não seja objetivo deste trabalho discorrer exaustivamente sobre as distintas perspectivas teóricas em torno dos saberes da prática docente, destacamos, de um lado, as contribuições de Schön, relevantes para combater a excessiva racionalidade técnica na relação do professor com o conhecimento em sala de aula, de outro, por outro, trazemos as críticas de Zeichner (1993) para com o modelo proposto por Schön, as quais afirmam haver uma valorização excessiva do professor ao lidar com esse modelo de forma individual, como se sozinho pudesse identificar e interpretar as problemáticas encontradas na sua prática. Também critica a ausência do autor em considerar as mudanças sociais e políticas implicadas na prática pedagógica no processo de reflexão do professor sobre a prática imediata (cf. FREITAS E CARVALHO, 2002). Para Zeichner (1993), esse movimento de reflexão sobre a ação docente deve se dar de maneira coletiva, a partir da socialização com seus pares das teorias práticas do professor. Além disso, Zeichner (1993) também afirma que o conceito de ensino reflexivo não significa apenas o professor refletir sobre os conhecimentos produzidos fora do contexto escolar, os quais utilizam em sala de aula, mas, também, à medida que refletem sozinhos ou em conjunto, os professores possam criticar e desenvolver suas teorias práticas e percebam quais as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (cf. FREITAS; CARVALHO, 2002).

adequabilidade à realidade de um sistema escolar, sobretudo, quando tais teorias "caem de pára-quedas" de outros contextos e são transpostas para um dado cenário, sem reconhecer suas especificidades.

Outra questão recorrente que aparece em muitos discursos para justificar o fracasso da prática, quanto à didatização do ensino de língua portuguesa, o que leva, não raramente, os professores a serem taxados de "gramatiqueiros", "tradicionais", se deve à atribuição de tal fracasso ao seu baixo nível de formação. No caso da França, por exemplo, Chartier (2007, p.189) aponta que os professores das séries iniciais, no final dos anos 1990, eram "recrutados após três anos de universidade". Ou seja, vivenciavam uma espécie de "residência médica" que os preparavam para se tornarem professores. *A priori*, esses docentes estariam mais bem preparados teoricamente para se relacionarem, na sala de aula, com uma prática de ensino articulada aos conhecimentos acadêmicos. Embora não queiramos negar o papel e a importância dos saberes disciplinares, transmitidos pelas instituições universitárias, não podemos garantir que a apropriação de tais saberes seja decisiva ou suficiente para a formação de bons professores, ou, ainda, que a aquisição de tais conhecimentos se reverta, automaticamente, em boas aulas de gramática, por exemplo.

De acordo com Chartier (2007), para os teóricos dos saberes, essa dimensão não é suficiente, ou seja, eles não creem que uma melhor qualificação acadêmica produzirá uma melhoria nas práticas, posto que assim médicos e engenheiros não teriam problemas no exercício de sua profissão, no seu saber-profissional. Para eles, "a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas (CHARTIER, 2007, p.189)". Isso não quer dizer, todavia, que estamos comparando os saberes docentes na ação com os mesmos saberes dos profissionais citados, muito pelo contrário, na analogia que fizemos, não desconsideramos, assim como Weisser (1998), que, na profissão professor, os conhecimentos colocados em prática não atendem aos mesmos objetivos dos operários ou executivos, mas que possuem uma lógica própria. Para ele, os saberes da prática devem guardar uma grande flexibilidade, "sob a direção de um meta-saber" (WEISSER, 1998, p.3).

Apoiando-se nos modelos dos "saberes da ação", construto que respalda nosso olhar para as práticas de análise linguística/gramática, nesse estudo, Chartier (2007, p.189) realizou uma pesquisa de estudo de caso, objetivando analisar como uma professora das séries iniciais poderia

‘teorizar reflexivamente’ sua ação docente, referente à aprendizagem da escrita no último ano da educação infantil. A pesquisadora procurou analisar como Florence Janssens (informante da pesquisa) havia construído suas referências e atualizava sua informação ao longo do processo, em uma turma de crianças extremamente difíceis, para a qual, tal como sinalizado previamente por ela, não havia pretensão de inovar suas aulas, ou seja, as observações se constituíram das aulas habituais praticadas no cotidiano de sala de aula.

Dois momentos da análise da prática de Florence foram considerados, os quais se materializavam em “dispositivos estáveis e ritualizados dos quais ela se valia para iniciar as crianças na escrita” (p.191): as oficinas de aprendizagem, que ocorriam diariamente e tinham duração de quinze minutos cada uma, permitindo que “cada criança assumisse a palavra ao menos uma vez por dia’ (p.192); as atividades livres ou ocasionais, as quais permitiam um trabalho de reformulação importante, a realização de vários exercícios e a evidência da heterogeneidade da turma.

No processo de investigação das interações, ao longo ou após a atividade, Chartier (2007), objetivando fazer com que Florence explicitasse “os indícios que regulavam sua maneira de fazer” (p. 193), traz um dado que nos chama a atenção, sobretudo, em relação a quem se propõe a fazer pesquisas sobre a prática: ao repetir, muitas vezes, a questão que possibilitaria Florence explicitar os seus mecanismos de ação docente, Chartier (2007) se pergunta: “mas a dificuldade de explicitação vinha dela ou de mim mesma? Ela teria sido compreendida mais rapidamente por um colega? (p. 194)”. Isso aponta para a necessidade de o pesquisador considerar as formas de se chegar aos dados e compreendê-los na perspectiva do informante, para não incorrer na coleta de dados que não condizem com a lógica do que se fez, de fato, na ação, além de não gerar interpretações cunhadas em uma análise distorcida do que foi praticado efetivamente. Chartier (2007), ao descrever os gestos profissionais, na ação docente de Florence, afirma que “o observador, tinha, então, a sensação de que ela reagia de improviso, sem nenhuma regra, ou em função de considerações relacionais ou afetivas (que também existiam) (p.195)”.

Ou seja: sem essa perspectiva teórica em considerar os fazeres da prática, corremos o risco de julgar a ação do professor, sob uma lógica unilateral, maniqueísta, filiada teoricamente a um modelo único da inovação, quase sempre, em virtude de uma compreensão distorcida da prática docente, levando a interpretações idem. Este fato fica evidenciado, especialmente, quando Chartier demonstra que Florence tinha consciência de que sua aula estava permeada de vários

modelos teóricos, que andava na contramão do prescrito, institucionalmente, e que, inclusive, temia o julgamento da pesquisadora, que personificava o olhar da academia, consequentemente, da validação do que seria o "certo" ou o "errado" no ensino de escrita, como, por exemplo, o uso da escrita cursiva, proposta pelos textos oficiais, enquanto a docente, conscientemente, nas oficinas, privilegiava a utilização da letra de forma, justificando tal uso. Talvez faltem aos pesquisadores da prática docente, sobretudo, os que estudam o ensino de língua materna, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, compreender os porquês de determinados fazeres na ação docente e não, simplesmente, enquadrá-los no que preveem os textos oficiais de ensino, em termos de prescrição teórico-metodológica.

Por exemplo, em se tratando, ainda, do ensino de análise linguística/gramática, sobretudo, em um enfoque voltado para o que Morais (2002) vai chamar de "ditadura do texto", secundarizando, em contrapartida, o ensino de normatividade, outra dimensão desse eixo de ensino, – não como sinônimo de ensino de gramática normativa, mas como o ensino da norma real de prestígio, atualizada e contemporânea, corporificada em gêneros textuais orais e escritos que se realizam em contextos mais formais do uso da linguagem-, tendemos, muitas vezes, na pesquisa da prática, a classificar a ação docente pelo viés de um modelo em voga, no discurso acadêmico, subjugando as razões dos professores em tomar determinadas decisões quanto às estratégias utilizadas para tratar certo objeto de conhecimento linguístico, impossibilitando-os de explicitarem e refletirem sobre tais ações.

> Florence assumia o ecletismo desses modelos facilmente, pois cada oficina correspondia a uma dimensão particular da escrita, (não trabalhava sem interfaces com as outras. Eles não se mostravam contraditórios (não se desfazia agora o que se tinha construído antes, fazia-se outra coisa). As oficinas revelavam-se como dispositivos em coexistência pacífica, ainda que relacionadas a aspectos de pesquisa constituídos em diferentes momentos da história recente (CHARTIER, 2007, p. 196).

Nesse sentido, a pesquisa realizada com Florence, de um lado, pareceu validar o modelo teórico, para o tratamento e análise da pesquisa das práticas docentes, sob o viés dos "saberes da ação"; de outro, aponta para uma outra compreensão sobre a ação docente. O que poderia parecer incoerente na prática da professora, em termos de escolhas teórico-metodológicas, para o tratamento da escrita, Chartier (2007) chama de coerência pragmática, como já citamos acima. Além disso, no que se refere ao trabalho de teorização da prática, a autora destaca, na pesquisa realizada, que o desafio não foi "o de fazer falar sobre práticas mudas, ou de representar o saber

fazer cego; foi partir de saberes em ação e em palavras para transformá-los em saberes da escrita" (p.200). Ou seja: fazê-los também teorizantes, teorizáveis, dotados de um discurso que faz parte integrante da prática, "em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzáveis" (p.200), considerando que os que atuam na prática não são mudos, ainda que nem sempre tenham seus saberes reconhecidos pelos que estão no alto da pirâmide acadêmica que quase sempre veem suas práticas pela ótica do emudecimento.

Uma outra contribuição da pesquisa sobre a prática, nos modelos dos saberes da ação, aponta para as possibilidades de se encontrar a origem dos dispositivos utilizados pelos professores, através da explicitação que eles têm sobre o que fazem. No caso de Florence, ela se apresentava como uma 'praticante sem teoria' (p. 202), pois seus saberes eram gestados da prática e tinham origem de itinerários diversos: dos estágios realizados, de pessoas que a ajudaram, das revistas que assinou, constituindo pistas de referências para os saberes mobilizados em sua ação. Esse dado é muito significativo para desconstruir a ideia de que não há teoria na prática, de que está polarizada a classificação do professor em tradicional e inovador, naturalmente, quando, na verdade, os livros, as revistas, os instrumentos de ensino, a formação que o professor recebe(u), são utilizados como material de leitura em uso, a serviço de sua prática, apontando, assim, para a necessidade de se recuperar as origens de determinadas escolhas metodológicas do professor e de pensá-las a partir de um ponto de vista teórico.

> Todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, foram escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação, antes de tornarem-se saberes em ação. Cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso (CHARTIER, 2007, p. 204).

As discussões propostas por Chartier (2007) apresentam um horizonte para o tratamento da pesquisa da prática docente, não no sentido de tendenciar uma lógica de investigação da prática, a qual descarta os saberes produzidos na academia; já vimos que, mesmo quando o professor pode facilmente pensar que as atividades que desenvolve nascem da "prática", essas não se realizam no vazio, no nada. Elas atendem a um movimento discursivo de saberes, fazeres e dizeres de naturezas as mais diversas. É sobre essa conjuntura que se deve complexificar o olhar para a ação docente.

Chartier (2007) aponta, no caso de Florence, que a professora construiu seu programa de ensino sem possuir uma formação em linguística, "sem passar horas na biblioteca, sem preocupar-se com debates teóricos sobre o gesto gráfico ou a psicogênese da escrita (p. 205)", o que não quer dizer, por um lado, que sua prática não estava permeada de saberes, inclusive teóricos, acadêmicos. Se por um lado não podemos incorrer em generalizações, a partir dos achados de Chartier (2007), por outro, suas contribuições aventam para um olhar sobre a prática dos professores, que seja conduzido, na busca de descrever, de acordo com a própria autora, os usos feitos a partir dos discursos dos programas e textos oficiais de ensino; as ferramentas de trabalho, livros didáticos, arquivos, planos de aula, roteiros, receitas, entre outras; a forma como são tratados os saberes de referência, ou seja, conteúdos disciplinares, saberes didáticos e sobre a escola e a aprendizagem (p. 207).

Considerando, pois, que somente nessa perspectiva de olhar a prática cotidiana de sala de aula é possível resolver e formular "os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício" (CHARTIER, 2000, p.6), situamos o panorama com o qual procuraremos compreender o ensino de análise linguística/gramática em um cenário, ainda, de tensões e conflitos teórico-metodológicos no tocante aos saberes efetivamente mobilizados pelos professores na sua didatização em sala de aula.

Sendo assim, na perspectiva de melhor compreender o fenômeno das práticas de análise linguística/gramática na sala de aula, a partir dos aportes teóricos trazidos nesse capítulo, por entendermos que essas contribuições são significativas para uma maior complexificação do tema desse estudo, iremos, no próximo capítulo, mobilizar uma reflexão teórico-metodológica no campo da instância primeira da transposição didática. Ou seja: no dizer de Chevallard (1991), na seara dos saberes acadêmicos, sendo esses os que se debruçam sobre o ensino de língua/linguagem, em sua feição mais ampla, e, com mais especificidade, no que tange às práticas de ensino de análise linguística/gramática, a fim de compreender os caminhos teóricos que atualizam/problematizam, em suas consonâncias e tensões, o processo de transformação desses saberes em saber efetivamente ensinado, aqueles que são construídos na ação docente.

3 REVISITANDO OS SABERES LINGUÍSTICOS PRODUZIDOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Acreditamos que toda prática de ensino traz, subjacentemente, uma metodologia, que se articula a uma opção política, que organiza e prescreve estratégias de trabalho pedagógico, inclusive parecendo também determinar, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, a concepção de língua/linguagem que norteia tal prática. Dessa forma, "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" (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

> antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1997, p. 40).

Complementamos, ainda, que nem sempre há um consciência, por parte do professor, sobre qual(is) pressuposto(s) teórico(s) respaldam suas práticas, seja pela ausência (ou pela presença de um modelo) de formação continuada, impossibilitando uma teorização sobre seu fazer docente – momento em que se perde, justamente, a possibilidade de compreender aquilo que ele faz, tantas vezes, sem ter consciência do que faz (MENDES, 2008) - , ou mesmo pela ausência de uma apropriação das discussões teórico-metodológicas[31] emergentes e relevantes no processo de didatização, em sintonia com às novas demandas sociais de leitura e escrita; seja pela natureza dos cursos de formação de professores, os quais, muitas vezes, em seus princípios e objetivos, trazem "a ideia de que, sabendo-se as teorias e as tendências contemporâneas para o ensino de língua portuguesa, aprende-se a ensinar" (MENDES, 2008), seja, também, pela própria história escolar do professor, mera repetição da imposição do "certo" e do errado", levando-o a reproduzir "esse procedimento dogmático e prescritivo na escola, acreditando mesmo em seu funcionamento" (SUASSUNA, 1999, p.32), seja, ainda, pela própria história da

[31] O que torna compreensível, por sua vez, quando em uma formação continuada constate-se que os saberes teóricos sobre concepções de língua e linguagem, por exemplo, aparentemente um assunto antigo e óbvio para academia, mas para os professores em formação, em muitas situações, um terreno completamente desconhecido e, em muitos discursos, de abordagem desnecessária pela distância entre tais pressupostos teóricos e os fazeres efetivos realizados na ação docente.

profissionalização docente, marcada pela desvalorização desse ofício, obrigando-o a encarar jornadas duplas e triplas de trabalho, entre outros aspectos.

Nesse sentido, vejamos o exemplo a seguir, extraído de Suassuna (2009):

> Tradicionalmente, ensina-se na 5ª. série a diferença entre frase e não frase. A partir daí, procede-se à classificação dos tipos de frase: declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa. Num programa de educação de jovens e adultos do município de Cabo de Santo Agostinho (PE), a professora propôs a alunos recém-alfebetizados, os quais haviam estudado os tipos de frase, que fizessem uma coleta, junto a vizinhos, amigos , familiares etc., de diferentes enunciados, para se fazer, em sala de aula, a sua classificação. Uma das alunas trouxe a frase "Você não vai à aula hoje", e tanto ela como a maioria dos colegas consideraram que essa era do tipo imperativa, quando qualquer gramático (caso mostrasse esse polêmico exemplo em seu manual) classificá-la-ia como declarativa. A questão colocada é a seguinte: com a citada frase, o que, de fato, o locutor quis? Certamente ordenar e não declarar (SUASSUNA, 2009, p.40)

Diante de uma situação como essa acima retratada, o encaminhamento que será dado pelo professor de português parecerá ser revelador das suas concepções teórico-metodológicas sobre língua e gramática, levando-o a tomar uma destas posturas: a) considerar a constituição de novos elementos para o conteúdo deste tópico linguístico, emergente da análise de um enunciado produzido em uma situação real de comunicação, coletada pela aluna, a partir da compreensão dessa situação de maneira mais global e complexa, verificando "as condições de produção do enunciado, a intenção comunicativa, o papel social dos interlocutores, os efeitos de sentido perseguidos e conseguidos (SUASSUNA, 2009, p. 40)"; b) ou rechaçar essa possibilidade de tratamento didático do fenômeno em nome de uma análise circunscrita à classificação, previamente estabelecida pela gramática, através de um trabalho como a nomenclatura, não como início do percurso de análise, como uma forma de mediação, mas como fim último, revelando uma visão estruturalista de ensino, numa perspectiva de língua como código.

A situação de aula acima é um exemplar apropriado para mostrar que a decisão do professor em assumir algum dos encaminhamentos possíveis apresentados para lidar com essa atividade sobre o conteúdo *tipos de frases* não é neutra. Subjazem sobre quaisquer que sejam as escolhas didáticas um empreendimento político, articulado à formação do professor e às concepções de língua e de gramática que tais escolhas revelam, contribuindo para que se encontrem respostas para a questão: para que ensinamos o que ensinamos?

Como dissemos, nem sempre o professor tem a consciência das concepções imbricadas em sua prática. Em outros casos, a escolha do livro didático, para o trabalho em sala de aula,

parece reveladora das dificuldades, encontradas por esse professor, quanto à apropriação das concepções teórico-metodológicas que norteiam a didatização proposta nesses manuais. Essa situação é bastante emblemática, já que determinadas opções metodológicas têm direta implicação no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no tratamento didático dado ao eixo de gramática/análise linguística, quanto ao quê, como e para quê se ensina. Por isso, na seção a seguir, trataremos, mais sistematicamente, sobre as concepções de língua e gramática que nortearam implícita e explicitamente o ensino de português, ao longo dos últimos tempos, acreditando que tal reflexão, ainda, é relevante na formação e na prática do professor de portuguesa no debate contemporâneo.

3.1 Mudanças nas concepções de língua e gramática: "um velho texto batido, professor?"

Diante da situação didática apresentada acima, e das reflexões iniciais dela advinda, reiteramos, a necessidade de revisitar as concepções de língua e gramática. A bibliografia linguística brasileira (TRAVAGLIA, 2002; BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002; GERALDI, 2002; SOARES; 1998; SUASSUNA, 1999; POSSENTI,1996; KOCH, 1992, entre outros) tende a convergir na identificação de três possibilidades distintas de concepção de linguagem, no curso da história, que são: língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação, atividade discursiva. Essas concepções de língua, por sua vez, parecem apontar para uma concepção de gramática correspondente: uma gramática normativa; uma descritiva e uma internalizada ou competência linguística internalizada. "Aceitemos que uma gramática refere-se a uma língua (...) pode-se dizer que há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática" (POSSENTI, 2002, 48). Dessa forma, ao longo desta seção, procuraremos articular as concepções de língua às concepções de gramática, em uma perspectiva histórica, conceitual e pedagógica.

A primeira concepção de linguagem, que norteia o ensino de língua por meio do uso de regras e de taxonomias, é a mais antiga dessas concepções, encontrando-se, ainda, fértil entre alguns ditos gramáticos, repercutindo, por conseqüência, nas formas de didatização, seja nos textos do saber, seja na prática do professor de língua portuguesa.

Para Geraldi (2002, p.24):

> Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.

Nessa perspectiva, o homem representa para si o mundo por meio da linguagem e a função da língua é, então, representar/refletir seu pensamento e seu conhecimento de mundo, em um processo de exteriorização semelhante a uma tradução que ocorreria de forma "límpida", "linear", "individual", sem sofrer os efeitos da experiência com o outro, na dinâmica social que pressupõe interação.

Segundo Travaglia (2002), essa concepção defende que as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual e da capacidade de o homem organizar seu pensamento de forma lógica, a fim de que possa exprimi-lo por meio de uma linguagem clara, organizada e articulada, presumindo, para isso, que haja a "necessidade" de regras, de um manual normativo que prescreva a melhor forma de falar e escrever.

Essa concepção de linguagem, ainda dominante nas práticas de ensino de língua materna, remonta à Antiguidade, aproximadamente no século II a. C, no período helenístico, quando a gramática grega32 recebe forte impulso, por meio do trabalho de Dionísio de Trácia, que exerceu grande influência nos trabalhos que se seguiram, mais especificamente, no que diz respeito ao estudo do Certo e do Errado (SUASSUNA, 1999).

A necessidade de prescrever, instituir e legitimar a "cultura do certo e do errado" no propósito de conservação dessa concepção parece estar diretamente associada a razões político-econômico-culturais. De acordo com Neves (2003), poucos compreendem que, naquele momento histórico (da Grécia), aquilo que se preparou como disciplina Téchne grammatiké33 era justo e oportuno.

Questionamos, todavia, até que ponto deveríamos afirmar que era "justo", de fato, tendo em vista o modo como concebemos "justiça" no discurso da linguagem na atualidade, enquanto fenômeno de inclusão social, sob o risco de colocar a reflexão sobre essa questão de forma

---

[32] Segundo Matos e Silva (2003), a gramática formulada por Dionísio de Trácia, vinte e três séculos atrás, tem sua origem na tradição da filosofia grega anterior, tendo em Platão, em Aristóteles e nos sofistas os principais precursores de um processo de construção de estudos que hoje são considerados linguísticos, embora os alexandrinos os tenham orientado para o que hoje se chama de gramática tradicional.

[33] "Arte da Gramática"

purista, abstraindo o social, a valoração implicada na escolha de uma única forma de escrever e de falar e os mecanismos ideológicos envolvidos.

Entendemos que o segundo adjetivo usado pela autora "oportuno", talvez, contemple com maior propriedade esses aspectos apontados, principalmente quando esta considera a necessidade da sociedade da época em conservar a língua dos ataques dos povos bárbaros, resultado de suas invasões, que ameaçavam a extinção dessa língua e de sua literatura e, consequentemente, a manutenção do status quo.

Nessa conjuntura, autonomizam-se a prescrição, o modelo, a regularidade, o "pode" ou "não pode", o "deve" ou "não deve" como lugar de estabelecimento de padrões da língua pura, não corrompida por barbarismos.

Ainda, sobre os efeitos dessa concepção primeira de língua, destacamos sua força ao longo da história34. Estendeu-se aos romanos, os quais aplicaram as principais conquistas linguísticas dos gregos à sua realidade, devido ao crescimento político-econômico do império que exigia como mecanismo de dominação a imposição de uma língua única. Essa concepção, baseada em prescrições, continuou na Idade Média, por meio das gramáticas de Donato e Prisciano, num momento histórico em que a cultura letrada européia era bastante restrita.

Esse ranço normativo percorre também o período do Renascimento pela instituição do latim clássico como língua oficial e pela retomada da cultura grega, característica desse período. No século XVI, surgem as primeiras gramáticas do Português, sob a égide do modelo da gramática latina, ou seja, a gramática das segmentações. O século XVII, por sua vez, é marcado pelo estudo da gramática a partir de uma vertente filosófica, pelo fato de os estudiosos da língua portuguesa considerarem que havia uma associação entre as unidades da língua e as categorias do pensamento.

No século XVIII, paralelamente ao estudo comparativo das línguas, estiveram presentes os estudos sobre a origem da linguagem por meio da filosofia. No século XIX, os estudos da linguagem eram de natureza filológica, histórico-comparativa e a língua era vista como organismo vivo, capaz de evoluir e dar origem a outras línguas. Ainda nesse período, forma-se a escola literária romântica, ligada ao espírito nacionalista desse movimento, resultando na

[34] Para essa exposição histórica, baseamo-nos nos estudos de Suassuna (1999).

canonização do modelo literário35 e na consideração de que somente essa forma de realização linguística era a adequada, a correta. Vemos, assim, que as gramáticas formuladas, de viés normativo, sobretudo, ao longo da história, sofreram forte influência da forma de concepção de língua da Antiguidade.

Na esteira dessa discussão, a concepção de gramática normativa, por sua vez, parece articular-se a essa primeira concepção de língua. A gramática normativa é, pois, concebida como um manual com regras que garantiriam o bom uso da língua, regras a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente36, a fim de não cometerem desvios na língua.

Nesse primeiro sentido, a língua é compreendida como sinônimo de gramática normativa, ou seja, a variedade apresentada naqueles manuais (as gramáticas). Tal variedade autonomizar-se-ia por razões estritamente políticas e sociais, sem respaldo linguístico, como a única e legítima variedade de prestígio ou culta, sendo todas as outras variedades encontradas na língua consideradas como desvios, deformações que precisariam ser combatidas, sob pena de se ver ameaçada de degeneração a língua do país.

Hoje, porém, se questiona o porquê de sua manutenção e imposição na prática de ensino e nos livros didáticos de português, se já não temos nem língua em extinção nem literatura ameaçada, como frisa Neves (2003). A autora, porém, fala de uma outra guerra social que se constitui na competitividade presente nas nossas sociedades, nas quais "cada um quer assegurar para si todos os meios que considera que sejam garantidores de boa inserção social e, necessariamente, entende que a linguagem de prestígio 37 é um dos caminhos essenciais para isso" (p.42).

Nessa concepção de gramática, ainda, as normas de bom uso da língua são ditadas pelos escritores considerados clássicos, por isso, garantidores de um modelo de linguagem límpida,

---

[35] É possível verificar ainda resquícios dessa cultura do modelo literário, na forma como os textos da literatura, considerada como clássica, são impostos na sala de aula, seja para atender às exigências do vestibular, seja para responder às fichas de leitura, seja para tornar "viva" uma "mesóclise" adormecida do uso linguístico dos alunos.

[36] Até que ponto conhecer as regras dessa concepção primeira de gramática é garantia de falar e escrever adequadamente? Chamamos a atenção para o fato de que produzir textos falados e escritos adequados às diversas situações sociocomunicativas implica não somente conhecer regras de gramática, mas saber se relacionar com as demandas de leitura e escrita socialmente em circulação.

[37] Um outro questionamento: até que ponto a própria linguagem de prestígio, ou seja, a norma que garante a inserção dos indivíduos em práticas sociais legitimadas mantém uma relação com a gramática? Não teria essa norma de prestígio usada pelos falantes ditos cultos se afastado dessa gramática de paradigmas e esquemas, a partir das felizes intempéries do uso da linguagem no decorrer do tempo? Ver Matos e Silva (2003) e o projeto NURC (Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado da Norma Linguística Oral Culta de Cinco das Principais Capitais Brasileiras) em Cunha (1985).

purista e vernacular, ignorando, assim, as especificidades da língua oral, inclusive o reconhecimento de que a oralidade é também um espaço para situações comunicativas mais formais.

O ensino de língua materna desenvolvido, nessa perspectiva, aponta para o trabalho com um tipo de gramática, denominada normativa, que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma oficializada, através do reconhecimento de nomenclaturas e de taxonomias. Esse tipo de ensino privilegia a modalidade escrita, dando pouca relevância às variedades orais realmente usadas pelas pessoas letradas, quando não, considerando-as idênticas à escrita, além de ditar as leis que regulam o uso da língua na sociedade, impondo-se como língua verdadeira, como única forma legítima de falar e escrever.

Uma segunda concepção de língua encontrada na literatura a vê como instrumento/ferramenta de comunicação e a considera "como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens" (KOCH, 1992, p.9) sendo, dessa forma, sua principal função a transmissão de informações.

A língua vista como código exige que este seja dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Nessa perspectiva, em que é preciso a presença pelo menos de um emissor e de um receptor para que se estabeleça a comunicação, a linguagem também é vista como ato social, embora, nesse caso, o código utilizado deva ser preestabelecido, convencionalizado, semelhante entre os falantes, a fim de que haja sucesso nesse processo de locução. Logo, a língua realiza-se como um sistema independente, externo à consciência individual, pronto, acabado, não sujeito às condições históricas e sociais.

De acordo com Travaglia (2002, p.22):

> (...) essa concepção de língua fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é histórico e social na língua. 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 social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo38 (grifos do

[38] Embora não seja objeto de nossa pesquisa discorrer sobre a forma como vem sendo empregada a expressão estruturalismo, vale chamar atenção para seu uso enquanto "um rótulo para qualificar certo número de diferentes escolas de pensamento linguístico" e a necessidade de fazer "ver que ele tem implicações um tanto diferentes segundo o contexto em que ele é empregado" (WEEDWOOD, 2002, p.126).

> autor) (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo39, (grifos do autor) (a partir de Chomsky).

Os estruturalismos que marcaram o século XX estabeleceram um divisor de águas no curso da compreensão da linguagem humana, opondo-se epistemologicamente a uma análise atomística dos fenômenos linguísticos, assim como também à abordagem analítica a partir da gramática tradicional (MATTOS E SILVA, 1997).

As postulações teóricas de Saussure, através da publicação póstuma da obra "Curso de Linguística Geral", são consideradas o marco inaugural do Estruturalismo na Europa. Seus postulados teóricos estabeleceram uma das mais célebres dicotomias: língua e fala, concebendo a língua como sistema abstrato, ideal, homogêneo, social, supra-individual, enquanto a fala seria uma realização concreta e individual, sendo esta posta na periferia de seus estudos e, em conseqüência, a exclusão de tudo o que do ponto de vista linguístico fosse heterogêneo e individual.

Dessa forma, a língua era desvinculada de seu contexto social, para ser tratada como objeto de estudo. Os estruturalistas, agora, partiam de uma análise descritiva da língua, que poderia se realizar em um dado momento, ou seja, sincronicamente, ao passo que a diacronia, estudo da língua no decorrer do tempo, era posta também na periferia de seus estudos.

Além disso, de acordo com Barros (2004), a afirmação de Saussure de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação constitui uma das rupturas principais da linguística saussureana, em relação às concepções anteriores dos comparativistas e das gramáticas gerais do século XIX.

Essa concepção estruturalista de língua, preconizada pelos postulados teóricos saussureanos, entendida como sistema linguístico,

> (...) designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua (...) é uma identidade de forma, e esta forma, ou estrutura, ou

[39] Corrente teórica de forte impacto a partir da década de cinqüenta, denominada de gramática gerativo-transformacional, preocupa-se em aplicar, na descrição de uma língua, os métodos formais da Lógica e da Matemática, em oposição à análise excessivamente morfológica do Estruturalismo e aos behavioristas, anteriores a tal corrente (SUASSUNA, 1999). Os estudos de Chomsky, principal condutor dessa teoria, tiveram uma crescente divulgação na década de setenta, aliados à concepção de língua como comunicação, por meio da elaboração de algumas séries didáticas com conteúdos da gramática transformacional, como se pode observar na série "Comunicação e Expressão em Língua Nacional" de Goulart (1972), assim como também em outro material didático-pedagógico "Tempo de Comunicação" de Rodrigues et al. (1974). (Ver FREGONEZI, 1997).

> padrão, é em princípio independente da substância, ou matéria bruta, sobre a qual é imposta (WEEDWOOD, 2002, p. 127).

Uma das consequências da linguística saussureana, principalmente entre os funcionalistas, como Malmberg ou Jakobson, foi a introdução do exame da comunicação no quadro das preocupações dos estudos linguísticos, com alta relevância para o ensino de língua, como se pode observar nos livros didáticos da década de setenta e início da década de oitenta[40], com a divulgação do célebre esquema (Emissor – Canal/Mensagem - Receptor). Essa concepção de língua também influenciou a nova estruturação teórico-metodológica do ensino de língua materna, que passou a se chamar "Comunicação e Expressão", para os anos correspondentes ao Ensino Fundamental, por meio da reforma do ensino instituída pela lei 5692 de 1971, conforme já tratado na seção anterior.

Na concepção de gramática descritiva está subjacente a concepção de língua como instrumento de comunicação acima caracterizada. Nesta segunda concepção de gramática, procura-se descrever a estrutura e o funcionamento da língua, de sua forma e função. "A gramática seria então um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método" (TRAVAGLIA, 2002, p. 27).

Nessa concepção, não é levada somente em consideração a descrição da gramática tradicional como a única variedade a ser legitimada, mas há uma preocupação em (re)conhecer também a gramática inerente às outras variedades da língua, de forma a associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural, estabelecendo suas regras de uso, a fim de separar o que é gramatical do que não é gramatical (cf. FRANCHI,1991 apud TRAVAGLIA, 2002).

Nesse sentido, ao contrário da primeira concepção de Gramática, cuja negação de outras variedades linguísticas se dá por razões de interesse sócio-ideológico e de manutenção de uma ordem dominante, a gramática descritiva procura, através de critérios linguísticos e objetivos, não dizer "o que pode" ou "o que não pode" no uso da língua, mas procura avaliar a gramaticalidade presente em cada uma de suas variedades, "propondo de acordo com um modelo teórico quais as unidades e categorias da língua, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre elas e as suas funções, o seu funcionamento" (TRAVAGLIA, 2002, p. 27).

---

[40] Um exemplo dessa concepção de língua presente nos textos do saber, da época acima citada, pode ser encontrado na obra: MARTOS, Cloder Rivas & MESQUITA, Roberto Melo. *Pai: Língua e Literatura: 2ª. Grau*. São Paulo: Saraiva, 1983-1984, muito difundida nas escolas no período.

Segundo esse autor, são representantes dessa concepção, as gramáticas elaboradas a partir das teorias estruturalistas e gerativa-transformacional, isto é, aquelas que estão atreladas à segunda concepção de língua, já que tomam por base um sistema abstrato, visto de forma homogênea, regulador da variedade linguística descrita, sem levar em consideração a língua em seu contexto.

É proposto, então, para o ensino de língua, o trabalho com uma gramática descritiva que se constitui a partir da descrição e do registro de uma determinada variedade da língua41, em um determinado momento histórico. Esse tipo de abordagem trabalha com qualquer variedade da língua, embora, nas descrições da variedade culta da língua, dê preferência para a forma oral desta variedade (TRAVAGLIA, 2002, p.32). Esses trabalhos de descrição das variedades da língua geralmente receberam nomes42 equivalentes às correntes teóricas, às quais estiveram afiliados.

Na segunda metade dos anos oitenta, do século passado, a partir das contribuições da Linguística e de suas áreas de atuação, que se debruçam sobre o texto, o discurso, a enunciação, a variação linguística, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, além das contribuições da Psicologia Genética e da "Psicolinguística nela fundamentada" (SOARES, 1998, p. 59), abre-se caminho para uma nova concepção de língua. Esta autora afirma que:

> (...) são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso: nova concepção de gramática, que resulta em uma também nova concepção do papel e da função dela no ensino do português (...); nova concepção de texto, analisado agora ele também em sua *Gramática*; sobretudo uma nova concepção de língua que a vê como enunciação, discurso, incluindo suas relações com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Nesse contexto, emerge uma terceira concepção de língua, compreendida como lugar de interação e de diálogo, cujos sujeitos são agentes ativos/construtores de sua realidade histórico-social. Já não há mais uma transmissão de informações veiculadas por um emissor e um receptor,

---

[41] Um exemplo desse tipo de abordagem de gramática está no con8hecido trabalho proposto por Mário A. Perini. *Gramática descritiva do Português*, Ática, 2000. Nessa obra, o autor optou pela descrição da "variedade padrão" da língua portuguesa, ocupando-se basicamente da língua escrita, contrariando a idéia de que há um maior enfoque das análises descritivas sobre a língua oral, conforme apontado por Travaglia (2002).

[42] São as gramáticas: estrutural, gerativa-transformacional, estratificacional, funcional, dentre outras.

mas a linguagem é vista como interação humana (GERALDI, 2002), possibilitando aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos eventos sociodiscursivos.

Essa concepção de língua é respaldada pelos pressupostos teóricos bakhtinianos, segundo os quais a língua é vista como enunciação, produto da interação social, entre locutor e interlocutor, determinada pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo. Para Bakhtin (1995, p.113), nessa perspectiva, toda palavra comporta duas faces, ou seja, "ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém", isto é, todo texto é essencialmente dialógico, constituído em um determinado momento histórico, para cumprir determinadas finalidades em determinadas circunstâncias.

Nesse sentido, o autor se contrapõe a uma concepção de língua como sistema isolado, considerando tal visão como uma abstração científica, pertinente a certos fins teóricos e práticos particulares, mas não dando conta da realidade concreta da língua. Sua perspectiva considera que a língua vive e evolui historicamente, constituindo um processo ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores e do diálogo entre os textos/discursos (BAKHTIN,1995).

Nessa perspectiva, a linguagem é vista como atividade discursiva, realizada em um contexto específico, com uma intencionalidade, com uma finalidade, em um processo de interlocução, manifestada linguisticamente por meio de textos, estes, por sua vez, organizados dentro de determinados gêneros textuais.

A gramática internalizada (ou competência linguística internalizada), nessa direção, traz subjacentes os pressupostos que caracterizam a concepção de língua como interação já exposta acima. Esse tipo de gramática é aquele que considera a língua como um conjunto de variedades, as quais assumem sua importância no momento em que, nas situações de interação, é exigido determinado tipo de variedade, sendo preciso acionar não somente a variedade de prestígio, mas também a variedade da comunidade linguística dos falantes, em um processo que não leva em conta o certo e o errado, mas o adequado ou o inadequado nesses eventos comunicativos. Segundo Travaglia (2002), a gramática assim concebida transcende a ideia de prescrição e está associada ao saber linguístico desenvolvido pelo falante.

Este saber, por sua vez, não estaria necessariamente ligado a uma aprendizagem escolar e/ou sistemática, mas estaria associado à gramática internalizada que todo falante possui, já que suas transgressões poderiam até ser combatidas do ponto de vista normativo-prescritivo, mas não

se consolidariam (ou seja, não teriam força) frente às possibilidades que o sistema da língua permite43.

Procuramos recuperar e revisitar essas concepções de língua e tipos de gramática com a finalidade de compreender que, embora tenha perdurado (e ainda perdure, infelizmente) um ensino de língua e de gramática pautados na prescrição de normas e regras, outros tipos de concepção de língua e de gramática existem como forma de redimensionar o ensino de língua, efetivando, obviamente, outros encaminhamentos didáticos, assunto que enfocaremos adiante.

3.2 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: mudanças didático-pedagógicas e implicações propositivas

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve voltado ao ensino da gramática normativa tradicional, com foco na exploração e memorização de regras e taxonomias, de forma transmissiva, através de dois vieses: um prescritivo, com ênfase na imposição de regras a serem seguidas, como, por exemplo, o tópico de concordância verbo-nominal, em uma aposta de ensino que desconsidera os contextos reais e atuais de uso da linguagem, nos quais esta se atualiza, impondo, por sua vez, uma norma real de uso da língua nas suas modalidades oral e escrita, em situações formais de interação.

Outro enfoque de ensino de língua portuguesa, nessa mesma direção, é de viés analítico, no qual o aluno é solicitado a identificar as partes que compõem o todo, personificado nas clássicas atividades de análise sintática dos termos da oração, das análises morfológicas das palavras, sem considerar, nessas análises, uma dimensão mais macro no ensino de português: o gênero a que pertence tais textos, os efeitos de sentido produzidos por tais sentenças e palavras nesses textos, dos quais foram apartadas para "análise", muitas vezes, revelando uma clara desconsideração dessa articulação, quando tratam isoladamente frases e palavras, pelo critério "do certo e do errado" apenas e para fins de classificação de tais expressões seja no nível da frase, seja no nível da palavra ou seja mesmo no nível do texto (BEZERRA, 2002).

No dizer de Leite (2002), ao refletir sobre o ensino de língua e literatura, como campos separados da aula de português, seja do ponto de vista de uma fragmentação estratégica,

[43] É possível verificar ocorrências linguísticas do tipo: "As casa caiu nas chuva" e não a inversão dessa estrutura frasal como por exemplo: "casa as chuva nas caiu".

explicitada no currículo, seja em uma fragmentação tácita, na organização da aula feita pelo professor, a autora apresenta uma situação típica deste modelo de ensino, tradicionalmente, materializado nas aulas de português, com resquícios parece, ainda, muito presentes nas práticas de ensino atuais que nos ajuda a ilustrar a reflexão proposta por Bezerra (2002) acima.

> Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor). (LEITE, 2002, p.18)

Antunes (2003) também aponta para uma perspectiva de ensino, na aula de português, centrada, em muitos aspectos, em uma dimensão reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, conforme já salientado, alertando para as frequentes representações sobre o ensino de português, pautadas em uma aversão, por parte dos discentes, ao componente curricular língua portuguesa, pelo fato de acreditarem ser uma disciplina muito difícil e de que não sabem português, entre outras sinalizações.

A autora, ainda, para complexificar essa realidade, sinaliza para fatores externos e internos, capazes de ajudar a compreender esse cenário de "deficiência linguística", por parte dos alunos, deixando-os frustrados, com a sensação de incapacidade, mediante as exigências para "tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece a sua volta" (p. 20). Nesse sentido, seu argumento, quanto ao que chama de fatores externos, é o de que a escola reflete as condições da sociedade e sua conjuntura social, política e econômica, destacando os graves problemas na área da educação.

Entretanto, Antunes (2003) assume que sua reflexão se baseia nos fatores internos, circunscritos ao universo da escola, por acreditar que estes "condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados" (p. 20). Para tanto, destaca, em uma visão mais sincrônica, as ações governamentais empenhadas na promoção de uma escola mais formadora e eficiente, a partir da elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, datados do final da década de noventa do século passado, mas que, ainda, se constituem os documentos oficiais que prescrevem como deve ser o ensino de português na atualidade. Essas prescrições se dão através de diretrizes conceituais e metodológicas, como, por exemplo, as concepções de

língua/linguagem assumidas, bem como quanto aos objetivos pretendidos para o ensino de português voltados para o texto, como objeto de ensino, a partir de um trabalho com os eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.

As avaliações, em larga escala, tais como o SAEB, cujo investimento dos seus descritores está concentrado "num conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais" (p.22), podendo contribuir para uma mudança de direção teórico-metodológica não somente na sala de aula, mas na elaboração de matrizes curriculares em nível regional também se constituem parte dessas ações do governo. Além disso, destacam-se as políticas públicas para a escolha do livro didático, material que chega à escola pública, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual, através dos seus pressupostos metodológicos, aponta para a produção de manuais de ensino em consonância com os saberes mais recentes produzidos nas universidades e nos textos do saber.

Soares (2001), ao refletir sobre a história da disciplina língua portuguesa, a fim de compreender o porquê da insistência no ensino de português, voltado à fixação de normas de gramática, utiliza-se também da categoria "fatores externos" e "fatores internos" para apontar o que motivou tal tradição, embora, diferentemente de Antunes (2003), faça outra caracterização de tais fatores. Calcada numa perspectiva histórica, a autora demarca, como fatores externos, para a manutenção dessa tradição, a inclusão tardia (mais precisamente nas últimas décadas do século XIX), da disciplina língua portuguesa nos currículos escolares brasileiros, quando o sistema educacional de ensino já estava há tempos organizado.

O que existia, na verdade, era um português, voltado à alfabetização. Como a continuação dos estudos era privilégio de uma minoria social abastada, o que se cultivava nas instituições de ensino eram as práticas sociais de leitura e escrita deste grupo específico, centradas em uma variedade da língua considerada culta, de prestígio. Logo, o ensino de português era muito mais um movimento de (re)conhecimento de taxonomias gramaticais, já praticadas pelos usuários dessa variedade, o que só contribuía para a manutenção dessa perspectiva metodológica. Soares (2001) aponta, como fatores internos, o enfoque, do ponto de vista conteudístico, dado ao ensino de português, pós-período de alfabetização, centrado na gramática do Latim, no estudo da retórica e da poética. Um dado significativo para manutenção dessa relação sinonímica entre ensino de português como ensino de regra de gramática é que o estudo do Latim era de natureza gramatical, articulado ao letramento das classes abastadas, detentoras do direito de prosseguirem

no processo de escolarização. “Com isso, ao se passar a ensinar Português (isto é, uma outra língua), seguiu-se o modelo conhecido e que atingia os objetivos propostos” voltados àquele contexto histórico e àquele público específicos’ (BEZERRA, 2002, p 19).

Na atualidade, observamos, ainda, a necessidade de se discutir o ensino de língua materna para outros encaminhamentos teórico-metodológicos distantes do que, historicamente, se consolidou como aula de português, conforme já explicitado acima, apesar das contribuições das teorias linguísticas, entre outras áreas do conhecimento, datarem mais de três décadas de debruçamento e reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. Entretanto, essas inovações, decorrentes das mudanças em nossas concepções sobre língua e gramática, norma, texto e textualidade, perspectivando ampliar os conhecimentos linguísticos dos aprendizes, já que estes, na condição de usuários da linguagem, são expostos, cotidianamente, a situações de comunicação das mais distintas e de níveis de complexidade idem, parecem ainda destoantes do que, efetivamente, se pratica, tanto tempo depois, em termos de didatização da língua portuguesa em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos de extrema atualidade, ainda, alguns apontamentos, trazidos por Batista (1997), na década de noventa, do século passado, na obra “Aula de Português”. Nesse trabalho, o autor chama atenção para a disparidade entre o português que se ensina e português que se usa nas situações reais de comunicação. Destaca também que “aquilo que se ensina não são as próprias coisas, mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre (grifos do autor) as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas” (p.3). Ou seja: o que se ensina no português é resultado de uma perspectiva de língua, articula-se a um projeto de sociedade, no qual o fenômeno linguagem se engaja para atender.

Para Batista (1997), é a partir da mudança de ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que se pode em parte compreender as mudanças que vem sofrendo o ensino de português historicamente. Para refletirmos sobre essa questão, podemos tomar, como exemplo, a mudança na nomenclatura dada à disciplina “Língua Portuguesa”, ao longo da história e termos uma amostra de como esses e outros fenômenos podem ser compreendidos quanto aos objetivos do ensino pretendidos nesses contextos históricos distintos.

Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português? De que maneira a mudança de horizonte expressa por esses distintos nomes dados ao componente curricular “português”, do ponto de vista histórico, ajuda-nos a perceber as

alterações de enfoques teórico-metodológicos, os combates, as competições entre partidos teóricos no campo dos estudos linguísticos, os resquícios de outras concepções de língua presentes ainda nas práticas vigentes de ensino de língua?

Para refletirmos um pouco mais sobre essas questões, assumimos a perspectiva histórica, a partir das contribuições de Soares (2002; 1998) para o debate. Para a autora, a disciplina português manteve uma feição mais aproximada com a tradição da gramática, da retórica e da poética (tal qual acontecia no período Imperial, quando o ensino de língua não havia ainda se fundido na disciplina "Português), até os anos 40 do século XX. Essa tradição, todavia, não se deu à revelia do projeto vigente da época, ao contrário: a escola atendia, justamente, aos grupos social e economicamente abastados, cujas aprendizagens estavam, de certa forma, em "sintonia" com o público-alvo, "naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo" (p.164 -165) a esse grupo social, único a ter acesso à escola.

Essa conjuntura social era propícia ao estudo da gramática da língua portuguesa, juntamente com o estudo dos autores consagrados, ou seja, persistiram o ensino da retórica e da poética, sob outra roupagem, ancorado na aprendizagem sobre o sistema linguístico. Nesse período, em função dos imperativos sociais, vai se reorganizando o enfoque no ensino de português: a oratória vai perdendo lugar, tanto no domínio discursivo religioso quanto nos usos sociais; a retórica e a poética vão se configurando no que hoje as gramáticas sinalizam como os estudos estilísticos, apartando-se dos primeiros objetivos desse ensino, centrados no "falar bem". Por sua vez, o enfoque do ensino de português reorienta-se para o estudo das regras sobre o "escrever bem", reorientação sofrida em face dessas mudanças sociais.

Para Soares (2002, p.165), entretanto, o fato de a disciplina curricular se chamar "português" não impediu que continuasse sendo embutidas nela as disciplinas anteriores mencionadas, segundo a autora, com mais autonomia e individualidade. A evidência disso é o fato de conviver, na escola, "nas cinco primeiras décadas do século XX, dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas44 e as coletâneas de textos45", com forte representatividade na escola.

[44] Segundo Soares (2002), foram produzidas muitas gramáticas para uso escolar nesse período. A autora destaca as seguintes na ordem das que possuíram presença mais intensa e duradoura: as Gramáticas expositivas, de Eduardo Carlos Pereira (1907); O idioma nacional – Gramática para o Ginásio, e Idioma Nacional – Gramática para o colégio, Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Francisco da Silveira Bueno, obras publicadas na década de 40 do século passado. O Português prático, de José Marques da Cruz e a Gramática metódica da língua portuguesa, de

Quanto à formação do professor, não havia, por sua vez, espaços voltados a essa finalidade, estes só surgem nos anos 30, com a criação das faculdades de filosofia. O professor de português era geralmente um estudioso da língua e sua literatura, dedicado ao ensino (p.166). Logo, aliado a ausência de uma formação direcionada à formação desse profissional e, em conseqüência, para o ensino da disciplina português, as coletâneas de textos, da forma como se apresentavam, contendo, unicamente, trechos de textos de autores consagrados, sem sinalizações de propostas de atividades, questionários, exercícios, apontamentos de como se trabalhar com tais fragmentos, pouco ou nada contribuíam para uma didatização desse ensino, deixando a cargo do professor a tarefa de sozinho comentar, discutir, analisar, propor questões e exercícios para os alunos, revelando, em contrapartida, a concepção que se tinha do professor de português à época, um profissional "solitário" e "desassistido" na sua atividade docente – prática ainda bastante presente, na atualidade, em determinadas redes públicas de ensino, como a de Pernambuco, por exemplo, conhecidas, durante muito tempo, pela ausência quase que total de políticas de formação continuada para os docentes, sobretudo, no campo dos conhecimentos específicos.

Soares (2002) afirma que somente nos anos 50, do século passado, dá-se início a um processo de efetiva mudança na disciplina português, apontando alguns aspectos, da ordem de uma "progressiva transformação das condições sociais e culturais" (p.166), já apontadas nesta seção. Tais transformações foram marcadas, especialmente, por um novo tipo de acesso à escola, estendido a outras classes sociais, exigindo, assim, a reconfiguração das funções e objetivos da escola e, por desdobramento, modificações nas disciplinas curriculares, aqui, com mais especificidade, quanto ao objeto e objetivos do ensino de português.

Um segundo aspecto relevante, nesse contexto histórico, que se desdobra a partir da multiplicação de alunos nos espaços escolares, é quanto ao que Soares (2002) chama de recrutamento mais amplo dos professores, e, consequentemente, menos seletivo, o que nos leva a uma compreensão do lugar da docência, em sentido mais macro, que vai se construindo, no campo da profissionalidade, mesmo sendo estes professores, "em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática (p.167)".

Napoleão Mendes de Almeida, tiveram tiragens bastante expressivas, com edições publicadas até o início dos anos 60 do século passado.

[45] Várias seletas se fizeram presentes nas primeiras décadas do século XIX, e até as primeiras décadas do século XX, dentre elas: a Selecta Nacional, de Caldas Aulete e a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet.

Do ponto de vista dos saberes a serem ensinados, emerge um enfoque distinto para o ensino de português, em função das novas condições escolares e pedagógicas gestadas a partir desse novo cenário. A disciplina língua portuguesa passa a ser concebida a partir da articulação gramática e texto, entre o estudo sobre a língua e o estudo da língua. De acordo com Soares (2002), nesse momento, realiza-se um trabalho em que se busca, na gramática, elementos para se compreender o texto; ou busca-se, no texto, estruturas linguísticas para que se aprenda a gramática. Em linhas gerais, nos anos 50 e 60, do século passado, "ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece" (p.167).

Soares (2002) afirma que a fusão gramática-texto se deu progressivamente, já que ela vinha alterar uma tradição datada do período jesuítico. Nos anos 1950, já não se tem mais a convivência autônoma de dois manuais didáticos: uma seleta de textos e uma gramática. Ambos passam a constituir um único livro, embora estruturalmente mantenham-se graficamente separados: a gramática em uma primeira parte do livro; noutra parte, a coletânea de textos. A autora procura também retificar o uso da expressão fusão ao referir-se à presença do ensino da gramática e do texto nos manuais didáticos da época. Para ela, essa expressão se faz inadequada por conta da sempre primazia da gramática sobre o texto, até os dias atuais, pelo menos no que diz respeito ao ensino praticado nas escolas, de maneira geral. Soares (2002) acredita que essa primazia mantenha relação com a tradição, dos tempos do sistema jesuítico, ainda bastante forte e presente na sala de aula; e pela ausência deixada pela retórica e a poética no ensino de português.

Essas reorientações teórico-metodológicas repercutem também na concepção e prática do professor de português, quanto ao uso do material didático, mais precisamente, ao lugar e à importância do livro didático (LD) na sala de aula. Se antes cabia ao professor a tarefa de elaborar questões, propor atividades, com base nos fragmentos trazidos pelo LD; agora fica ao cargo dos autores desse material didático a responsabilidade em propor tal didatização, trazendo, além dos textos já figurados no material, atividades e exercícios, cabendo, assim, ao docente, a tarefa de reprodução e transmissão de tal ensino.

Essa reconfiguração do papel do professor de português não se dá aleatoriamente, mas está diretamente articulada à expansão do alunado nas escolas, tornando imperativa a contratação em massa de professores para dar conta dessa demanda discente em processo seletivo de menor qualidade, contribuindo certamente para a desvalorização da profissão docente, marcada pela redução dos salários oferecidos, pelas condições de trabalho das mais precárias (até hoje),

obrigando o professor, diante dessa realidade, a fazer do livro didático uma "muleta" para apoiar-se na tarefa de preparação de atividades e planejamento das aulas. Ferreira (2007) afirma que a concepção de professor como um mero transmissor e realizador de tarefas previamente elaboradas, tal como uma receita que deve ter seus passos rigorosamente seguidos, através, sobretudo, dos manuais didáticos ofertados aos docentes, foi amplamente disseminada.

Apesar dos muitos questionamentos e críticas sobre essa questão, ao longo de mais de três décadas, sobre a profissionalização e os saberes docentes, em perspectivas das mais distintas, essa maneira de compreender a atividade docente ainda está bastante arraigada na prática de muitos professores de português, no século XXI (MONTEIRO, 2001). Ainda que haja políticas para a escolha do livro didático de português, mais articuladas com uma perspectiva de ensino voltada à formação de um aluno competente linguisticamente, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sabemos que o livro didático não é o único material didático usado nas salas de aula. Nelas convivem outros materiais, tais como apostilas, gramáticas, atividades oriundas de outros suportes, em um mescla de perspectivas e enfoques de ensino. Além disso, embora o livro didático que chega às escolas tenha passado pelo crivo do PNLD, também é sabido que determinados objetos linguísticos e eixos de ensino, didatizados por esses manuais didáticos aprovados, muitas vezes fazem circuitos teórico-metodológicos bastante distintos, conforme apontado por pesquisas como as de Silva (2008) e Biruel (2002).

Continuando este retrospecto histórico, os anos 70 e o começo dos anos oitenta, do século passado, assistem a uma mudança radical quanto aos objetivos do ensino de português. De um enfoque que priorizava o ensino de gramática, a partir da lógica estudo da língua/ estudo sobre a língua, o ensino volta-se para o desenvolvimento do uso da língua para fins utilitários. Essa mudança se dá sob a forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 5692/71), instituída e outorgada pelo governo militar, instaurado em 1964. Ao contrário das outras mudanças, geradas a partir de transformações e exigências históricas, sociais e culturais, como, por exemplo, o acesso das camadas populares à escola; essa mudança era de natureza política e ideológica, implicando uma reformulação no ensino primário e médio, a partir de uma concepção de educação fundamentada pelo ideário do regime militar, a serviço do desenvolvimento. De acordo com Soares (2002, p.169), "a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento".

Dessa forma, também há implicações quanto: a) à mudança na nomenclatura dada à disciplina, não mais chamada de português, mas de "comunicação e expressão", para as séries iniciais do primeiro grau; "comunicação em língua portuguesa", para as séries finais desse primeiro grau; e "língua portuguesa e literatura brasileira" para o segundo grau, saindo de "cena" a expressão "comunicação" utilizada na denominação da disciplina no primeiro grau (SOARES, 2002); b) a mudança de caráter político e ideológico, a qual coincide com a importação da teoria da comunicação, tomada como referencial teórico para análise da língua, advinda da área dos meios eletrônicos de comunicação. Essa teoria reforça o argumento do projeto de sociedade ensejado pelo regime militar, cuja linguagem deveria ser ensinada para atingir objetivos utilitários e pragmáticos. Ou seja: "trata-se de desenvolver e aperfeiçoar comportamentos do aluno como emissor e recebedor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais" (SOARES, 2002, p. 169).

Segundo Fregonezi (1997, p. 130) com essa reforma,

> (...) as transformações do ensino de língua se deram com mais intensidade. A própria denominação dos estudos do idioma, na estrutura curricular tomou um direcionamento diverso. Passou-se à denominação de "Comunicação e Expressão". A língua materna começou a ser enfocada por área de estudos juntamente com Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física, englobando a "Comunicação e Expressão". A partir de então, cada unidade da Federação elabora suas propostas de ensino para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Do ponto de vista da didatização, os livros didáticos[46], votados para o ensino de língua materna, sofrem alterações significativas. Há uma secundarização do ensino de gramática[47], dando lugar à presença de textos não pertencentes exclusivamente ao cânone literário, mas representativos, sobretudo, das práticas cotidianas, tais como textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, textos de humor, da publicidade. Nesse sentido, amplifica-se a concepção de leitura, considerando não somente os textos verbais, mas aqueles constituídos de multimodalidade; assim como também o trabalho com a linguagem oral é novamente valorizado, não aos moldes do que se fazia nas aulas de oratória, mas voltado às práticas do dia a dia.

[46] Um exemplo dessa concepção de língua presente nos textos do saber, da época acima citada, pode ser encontrado na obra: MARTOS, Cloder Rivas & MESQUITA, Roberto Melo. *Pai: Língua e Literatura: 2ª. Grau*. São Paulo: Saraiva, 1983-1984, muito difundida nas escolas no período.

[47] O que gerou, naquele período, uma discussão polêmica sobre se deveria ou não se ensinar gramática no ensino do chamado primeiro grau.

Entretanto, essa nova orientação parece não ter sido suficiente para suprir os problemas de leitura e de escrita que os alunos apresentavam, o que causou bastantes críticas[48] por parte dos que desejavam a volta aos parâmetros tradicionais do ensino do português, fato bastante conhecido por ocasião das matérias em jornais sobre os erros dos alunos em redações do vestibular e atribuído à ineficácia do ensino (SOARES, 1998).

Além disso, o próprio contexto socio-político de redemocratização do país e as novas teorias linguísticas e psicológicas, em voga nesse período, apontavam para novos encaminhamentos para o ensino de português, revelando que, na concepção de língua em curso, já não encontravam apoio ou respaldo. (SOARES, 1998).

Nessa direção, na segunda metade dos anos oitenta, do século passado, recupera-se em nosso país a denominação "Português" para o ensino de língua materna, por meio da medida estabelecida pelo Conselho Federal de Educação, abrindo-se caminho para uma nova concepção de língua, oriunda das contribuições da Linguística e de suas áreas de atuação, que se debruçam sobre o texto, o discurso, a enunciação, a variação linguística, como a *Sociolinguística*, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, além das contribuições da Psicologia Genética e da "Psicolinguística nela fundamentada" (SOARES, 1998, p.59). Esta autora afirma que:

> (...) são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso: nova concepção de gramática, que resulta em uma também nova concepção do papel e da função dela no ensino do português (...); nova concepção de texto, analisado agora ele também em sua *gramática*; sobretudo uma nova concepção de língua que a vê como enunciação, discurso, incluindo suas relações com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Nesse sentido, Soares (2002) destaca três grandes contribuições advindas das ciências linguísticas aplicadas ao ensino de língua materna:

1. A primeira, relativa, mais especificamente, ao papel da sociolinguística, em alertar a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos, sobretudo aqueles pertencentes às camadas populares, cujo acesso deu-se a partir do processo de democratização; e a variedade de prestígio, chamada de língua culta, de norma culta, geralmente ensinada na escola, em uma relação sinonímica com ensino de

[48] Soares (2002) cita, como exemplo, as duras críticas feitas por Osman Lins, em crônicas publicadas em jornais, nos anos 70, e depois publicadas em livro.

taxonomia gramatical;

2. A segunda contribuição da linguística, através dos estudos de descrição da língua portuguesa, na modalidade escrita e/ou falada, permite a ampliação das concepções de gramática, contribuindo para a desmistificação da existência de uma gramática única, assustadoramente distante da variedade linguística dos alunos em sua grande maioria, e, infelizmente praticada e imposta na aula de português ainda hoje. Esse novo horizonte teórico possibilita a reflexão sobre o papel e a função da gramática no ensino de português, quanto a sua natureza e o conteúdo a ser ensinado, os quais devem considerar tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada (p.172);
3. A terceira contribuição toma a perspectiva da linguística textual para ampliar "essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto (p.172)", especialmente quando o ensino de determinados objetos de conhecimento linguístico não cabem em uma abordagem no nível da palavra ou da frase.

Além das contribuições acima apontadas, assim, como Soares (1998; 2002), acreditamos que os impactos sofridos sobre a disciplina português, a partir dos estudos de áreas como a pragmática, análise do discurso e teorias enunciativas, são relevantes para a emergência de uma concepção de língua, compreendida como lugar de interação e de diálogo, cujos sujeitos são agentes ativos/construtores de sua realidade histórico-social.

Já não há mais uma transmissão de informações veiculadas por um emissor e um receptor, mas a linguagem é vista como interação humana (GERALDI, 2002), possibilitando uma mudança de enfoque metodológico no ensino de português que permita, aos membros de uma sociedade, a prática dos mais diversos eventos sociodiscursivos.

Parece não haver dúvidas sobre o papel dessas contribuições linguísticas e de outras áreas do conhecimento ao ensino de língua materna. Tais contribuições estão personalizadas e transpostas para os textos do saber, os chamados documentos oficiais de ensino, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares das Redes Públicas de Ensino, PNLD, Livros Didáticos, explicitando novos contextos teórico- metodológicos.

Parece igualmente óbvio, por sua vez, encontrar o discurso acadêmico atual, produzido a partir dessas contribuições, presente nestes documentos prescritivos, embora não se possa, ainda,

avaliar, talvez, os impactos reais, desse momento da disciplina, pós-*virada pragmática*[49], no chão da sala de aula, sobretudo no eixo da gramática/ análise linguística, *um nó* que não parece ter sido desatado na didatização feita na aula de português, mesmo após quase quatro décadas de discussões e proposições sobre o ensino de língua portuguesa.

A reflexão, portanto, feita, nesta seção, sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, procurou compreender as mudanças nos enfoques teórico-metodológicos, dados à disciplina, ao longo da história, compreendendo:

a) os contextos em que se deram tais mudanças;
b) a concepção e o papel do professor nesses cenários;
c) as concepções que nortearam a aula de português nesses distintos momentos;
d) o papel das ciências linguísticas frente ao estatuto em que se encontra a disciplina língua portuguesa na atualidade;
e) os desafios ainda preeminentes para uma prática de ensino de língua materna que se articule – ou revele em um movimento de desarticulação, a necessidade de se repensar também sobre tais saberes acadêmicos que a orientam e prescrevem a didatização e o currículo de ensino de língua atuais, dizendo, muitas vezes, o que não se deve fazer e muito menos o como se deve fazer - ;
f) as propostas teóricas e didáticas vigentes no debate acadêmico, sobretudo, no eixo do ensino de gramática/análise linguística, marcado por um significativo distanciamento entre o prescrito nos textos do saber e o que efetivamente ainda se pratica nas salas de aula, assunto que trataremos na próxima seção.

3.3 Eixos do atual ensino de Língua Portuguesa: uma proposta que toma o texto como ponto de partida e chegada no ensino de língua

As propostas atuais de ensino de língua apontam para a necessidade de um trabalho voltado para o texto, considerado como unidade de ensino, conforme atesta os Parâmetros

[49] A *virada pragmática* caracteriza-se, no campo da filosofia da linguagem, por um deslocamento de perspectiva epistemológica: a filosofia rompe com a análise da linguagem a partir das representações mentais, e assume uma abordagem na perspectiva do *uso*, objeto privilegiado na reflexão do filósofo neste novo enfoque.

Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 1999), voltados para os anos/ciclos da Educação Básica, conforme podemos observar abaixo:

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto (grifos nossos), mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 36)

> (...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos (...) que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (grifos nossos) (BRASIL, 1998, p.23).

> A unidade básica da linguagem é o texto, (grifos nossos) compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico (BRASIL, 1999, p.139).

Essa ênfase nos documentos oficiais de ensino[50] para o trabalho com o texto na sala de aula é assentada na proposta de Geraldi (1997)[51], entre outras perspectivas linguísticas pós-estruturalistas, já referendada acima, em cuja reflexão afirma que se quisermos estabelecer uma especificidade para o ensino de língua materna, é no trabalho com o texto. "Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos" (p.105).

Não que o texto já não figurasse nas aulas de português, ainda que sob as seguintes condições: como objeto de leitura vozeada, nas chamadas "lições", atividades em que o professor lia o texto em voz alta para toda classe; depois, os alunos liam partes do texto, a fim de quem melhor atendia ao modelo de leitura, ou seja, a leitura do professor; como objeto de imitação, o

[50] Entretanto, esse documento oficial já foi alvo de críticas, em vários aspectos, desde o *mix* de teorias por ele incorporado, como apontado por Brait (2000), ao questionar, por exemplo, como os PCNs, inspirados na teoria bakhtiniana dos gêneros dos discursos, são coerentes com essa corrente teórica. Rodrigues (2003), engrossando o "caldo", ressalta "a justaposição acrítica" (p.1263) dos conceitos de texto e gênero, oriundos de diferentes perspectivas teóricas, o que acarretaria incoerências do ponto de vista teórico-conceitual, podendo, até ser compreendidas por um leitor especializado e proficiente nessa área de conhecimento, mas de difícil apropriação por parte do professor não familiarizado com essa discussão, seja pela emergência desses pressupostos teóricos, ausentes, por conseguinte, no seu processo de formação inicial; seja, em muitos casos, pela inexistência (ou existência) de políticas de formação continuada, impossibilitando uma reflexão sobre os fazeres didáticos na ação docente.

[51] Não queremos afirmar que os PCN, da área Língua Portuguesa, são uma tradução *ipsis litteris* da proposta de Geraldi presentes nas obras "Portos de Passagem" (1997); "O texto na sala de aula" (2002), entre outras obras, especialmente, porque corroboramos a crítica que se faz ao hibridismo de teorias linguísticas presentes no texto do documento, podendo acarretar interpretações e generalizações equivocadas. Entretanto, o uso do "assentarmos" diz respeito à aproximação possível de ser feita entre o texto como objeto de ensino e no centro das ações didáticas, assim como também os eixos de ensino – leitura, produção de textos e análise linguística – já tematizados pelo autor.

texto lido servia de modelo para falar e escrever bem a língua; como objeto de uma fixação de sentidos, o significado do texto estava pautado nos sentidos atribuídos à leitura do professor ou do crítico que determinasse o seu sentido, prática muito presente em determinadas coleções de livros didáticos, cujas respostas previamente determinadas pelos autores, no manual do professor, especialmente nas seções de leitura e compreensão textual parecem corresponder à lógica dessa terceira forma de tratar o texto em sua didatização (GERALDI, 1997, pp.106-107).

O autor chama a atenção, entretanto, para, no afã de a escola procurar sempre atualizar seu discurso didático frente aos saberes produzidos na academia, em especial, no que diz respeito ao leitor e sua participação na construção de sentidos, gerar uma ideia equivocada de que todos os sentidos produzidos por tal leitor estariam adequados. Sendo assim, o texto, visto na configuração preconizada, na atualidade, pelos linguistas e didatas da língua, deve ser concebido não com sentido fixo e único, "mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura" (GERALDI, 1997, p.111).

Além disso, e, sobretudo, a consideração do texto como unidade básica de ensino situa-se, primeiramente, na necessidade de formar alunos proficientes na linguagem em uso, dentro de uma opção política e teórico-metodológica, cujo ensino reconsidere:

- A noção de erro, as variedades linguísticas, próprias deste alunado, oriundo da chamada "redemocratização de ensino"; os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos e as hipóteses levantadas no processo de reflexão sobre a linguagem;
- A necessidade de trabalhos com textos autênticos, em situações cotidianas, materializados em gêneros textuais;
- Uma reconfiguração do ensino de gramática, na perspectiva de uma reflexão em que os aspectos tematizados estejam para além da dimensão gramatical, mas se articulem "às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos" (BRASIL, 1997).

Esses aspectos, ainda, se opõem a um contexto educacional, já delineado nos tópicos anteriores, em que não se encontra relevância uma prática de ensino de língua portuguesa descontextualizada da realidade, dos interesses e das necessidades dos alunos. Nesse sentido, há uma crítica ao tratamento dado à leitura e à produção de textos, marcado por excessiva escolarização e como pretexto para enfoque de categorias gramaticais estanques e

pseudocontextualizadas; a gramática, por sua vez, supervalorizada na sua feição normativista, realizada através de exercícios mecânicos de reconhecimento de "fragmentos linguísticos em frases soltas" (p.18), cuja teoria, pela simplificação como é apresentada e aplicada às frases, torna-se inconsistente por não dar conta de todos os fenômenos de realização da linguagem, especialmente, quando são marginalizadas as manifestações orais da língua e as variedades não-padrão, vistas como erros a serem dizimados.

Nessa perspectiva, assim como Suassuna (1999, p. 60), compreendemos que "transformar nossos modos de ensinar, além da busca teórica, requer redefinir nossa forma de pensar o mundo em geral". Nesse sentido, espera-se que aula de português contribua para que o falante amplie as possibilidades de uso, cada vez maior, dos recursos da língua, o que implica torná-lo competente linguisticamente.

A partir dessas considerações, podemos compreender que a autonomização do texto, como centro do processo didático, ao mesmo tempo, em que "desestabiliza" um ensino de português, orientado pela abordagem teórico-metodológica da gramática tradicional, impõe novos princípios organizadores para o ensino de língua materna, os quais consideram que são nas práticas sociais, através de situações reais de uso da linguagem, que se dá a expansão, a construção ativa e o domínio cada vez maior "de diferentes padrões de fala e de escrita" (BRASIL, 1998, p.34).

Esse deslocamento de perspectiva teórico-metodológica, quanto ao que se prescreve para o ensino de LP, se inscreve também na necessidade de responder às práticas de leitura e escrita, da sociedade vigente, para as quais se exige "a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler escrever nas diversas situações de interação" (BRASIL, 1998, p.34).

Dessa forma, assim como os PCN (1997,1998), referentes aos anos/ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental, compreendemos, nessa lógica, que o ensino de LP deva ser compreendido, em seu processo de análise e sistematização dos conhecimentos linguísticos, em sua dimensão histórica, cujas práticas de linguagem, nesse contexto social, sejam efetivamente objeto de ensino de língua materna.

Para tanto, este documento com base nessas novas propostas de transposição didática, concebidas no interior da concepção de língua como interação, propõem-se metodologias que

envolvem três novos eixos didáticos52: práticas de leitura, práticas de produção textual e práticas de análise linguística (GERALDI, 2002), eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, em substituição aos antigos ensinos de gramática, de redação e de práticas de leituras com fins estritamente escolares. A partir das novas postulações, estes eixos deveriam caminhar juntos, a fim de que a reflexão sobre a língua encontrasse relevo, quando integrada às práticas de compreensão e de produção de textos.

Esses eixos organizadores partem dos seguintes pressupostos: a língua se realiza a partir da relação entre os usos efetivos, em situações reais de comunicação, nas práticas sociais do dia a dia; os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles; a importância da amplificação e aquisição de outros usos da linguagem e formas de dizer pelos usuários da língua (BRASIL, 1998).

Partindo desses pressupostos, a organização dos conteúdos de língua portuguesa é feita, por esse documento, em função do eixo USO – REFLEXÃO – USO, com vistas ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, a partir de dois eixos básicos: o uso da língua oral, língua escrita (subdividida em prática de leitura e prática de produção de texto); e a reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998; BRASIL, 1997). Corresponde, portanto, ao eixo de "uso", a prática de escuta e de leitura de textos e a produção de textos orais e escritos; enquanto que, no eixo de "reflexão", estaria organizada a prática de análise linguística, novo termo utilizado para se referir ao antigo ensino de gramática, objeto de interesse deste estudo, quanto a sua didatização na sala de aula.

3.4 Entre o ensino de Gramática e análise Linguística: implicações para a prática docente de Língua Portuguesa

Muito se tem discutido sobre a falência do ensino de gramática na escola, sob a forma de questões canônicas do tipo: para que aprender gramática? Que gramática ensinar na escola? Ensinar ou não ensinar regras de gramática? Essas questões, ao longo dos estudos linguísticos

[52] Neste primeiro momento, na proposta de Geraldi (2002), trazida na obra "O texto na sala de aula" (2002), no capítulo "Unidades Básicas do Ensino de Português", o autor propõe sugestões de atividades pautadas na prática de leitura, produção de textos e análise linguística. Não há, ainda, um tratamento para a oralidade, como um eixo de ensino. Somente na obra "Portos de Passagem" (1997), Geraldi integra, ao eixo de produção de textos, os textos pertencentes à modalidade oral da língua. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), há uma explicitação sobre a necessidade de um tratamento didático para a oralidade, vista como um eixo de ensino de língua.

sobre o ensino de português, abriram caminhos para discussões que convergiram para um redimensionamento do ensino de língua materna, especialmente no tratamento dado ao ensino da gramática da norma de prestígio, frequentemente tomada como "a" língua portuguesa e, em uma linha ainda mais tênue, tida como sinônimo de norma culta, o que parece gerar mais confusão (cf. FARACO, 2002).

Nessa direção, Britto (2002, p.30) também afirma que, de fato, a primeira coisa que vem à mente quando se fala em saber português, especialmente no espaço escolar, diz respeito ao domínio "de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever". De acordo com esse autor, essa ideia se faz mais fortalecida no ambiente escolar, porém acreditamos que a sociedade, de maneira geral, ainda mantém a ideia de que quem sabe português é quem domina as regras da gramática tradicional. Nesse sentido, Britto (2002) acrescenta que a frase *eu não sei português* dita, comumente, por falantes nativos do idioma, só faz sentido se a referência for a gramática da escola. Sobre essa questão, Bortoni e Ricardo (2005) afirmam que:

> O prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, não se restringe, como era de esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os segmentos sociais (...) O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), essas representações podem e devem ser questionadas e desmistificadas, a fim de revelar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação de desigualdades sociais, entretanto, negá-las não há como. Assim como a autora, acreditamos que esse prestígio do português culto encontra relevo, através de uma perspectiva tradicional de ensino de gramática. Esse ensino, desobrigado de qualquer utilização pragmática, consiste no estudo de uma metalinguagem de análise da língua, por meio de exercícios para fixação de prescrições gramaticais, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas, cujo objetivo final é centrado em si mesmo e os conteúdos gramaticais vão se repetindo ao longo de todo o processo de escolarização.

Ilari (1992) já afirmava que, no contexto educacional brasileiro, a gramática tem sido ensinada, na escola, de modo prescritivo, com base nas regras da gramática tradicional, considerada o manual do bem falar. Suassuna (2009, p.29), seguindo essa mesma lógica, também

compreende que, apesar das ciências da linguagem, especialmente a Sociolinguística, terem contribuído para uma abordagem menos prescritiva dos fenômenos linguísticos, o ensino de gramática, ainda, pode ser caracterizado pelo seu viés normativo e conceitual.

Somado a isso, a autora tece uma crítica aos manuais de gramática existentes, afirmando que eles não dão conta da heterogeneidade da língua portuguesa, em sua complexidade e variedade, já que a tratam como "um idioma homogêneo, estático e fechado, o que, em última instância, leva à eleição, como objeto de ensino-aprendizagem, de conteúdos exóticos e irrelevantes, comumente distanciados dos usos concretos e/ou orais da língua (SUASSUNA, 2009, p.29-30)."

Nesse cenário de fortes críticas ao ensino de gramática praticado nas escolas brasileiras, em virtude do falso processo de democratização do ensino (GERALDI, 2002) que, assumindo a lógica da cultura dominante, ignora as diferenças sociolinguísticas, impõe, sistematicamente, uma variedade, considerada padrão, como legítima e, em consequência, tudo o que se afasta dessa forma de falar é visto como defeituoso e deve ser eliminado.

> Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinam a eleição de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma eleita, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como errôneas, deselegantes, inadequadas para a ocasião, etc. (GERALDI, 2002, p. 43).

Em meio a essa problemática sobre ensinar ou não a norma considerada padrão na escola, especialmente, quando, de maneira equivocada, talvez, em função de certa aproximação entre a gramática tradicional e a norma padrão, o ensino praticado, nas aulas de português, tenda, ainda, a considerá-las equivalentes, Possenti (1992) aponta para dois posicionamentos sobre essa questão: o primeiro acredita ser uma violência, ou uma injustiça, a imposição da língua padrão a um grupo social que não a domina, sob o argumento de que ambas as variedades são legítimas do ponto de vista da comunicação; o segundo parte da crença de que as classes menos abastadas só teriam a ganhar com a aquisição de outra forma de falar e escrever, "desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente"(POSSENTI, 2002, p.18).

Neves (2002), ao refletir sobre o ensino de gramática na escola, afirma que, assim como em qualquer ação pedagógica, é preciso questionar o que é se pretende com esse ensino, ou melhor, o que é que se deve pretender com esse ensino, considerando que, no ensino fundamental

e médio, um dos objetivos do ensino de português é melhorar o desempenho linguístico dos alunos. Dentre esse objetivos, Neves (2002) aponta para um ensino de gramática que se articule com o texto, de modo que os eixos didáticos da língua não sejam polarizados e, em consequência, não se estranhem, já que, segundo a autora, a constituição dos textos passa pela gramática,

> e não porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma gramática organizatória (NEVES, 2002, p. 226)

Travaglia (2003), nessa direção, afirma, também, que a depender da concepção de gramática, fica mais clara a compreensão de que esse ensino e o de produção/compreensão de textos podem ser tratados como uma coisa só[53]. De acordo com esse autor, isso se justificaria "uma vez que os textos são produzidos e compreendidos graças à gramática da língua e, portanto, não há como trabalhar com textos sem trabalhar a gramática e vice-versa, já que a gramática da língua só funciona em textos (TRAVAGLIA, 2003, p.11) ".

Além disso, assim como Possenti (1992), Neves (2002) também pactua, em relação ao registro a ser trabalhado na escola, que a variedade prestigiada deve ser ensinada na sala de aula, promovendo uma formação linguística necessária aos alunos, a fim de que se tornem usuários da língua no padrão exigido em situações instituídas na escala social, de modo a ocupar posições na sociedade. Essa perspectiva, entretanto, não invalida a consideração das demais variedades linguísticas, trazidas pelos alunos, muitas vezes, extremamente, distantes do que a sociedade valora e respeita, questão que a autora julga já ter logrado grandes avanços.

> À criança não pode ser dito que aquilo que ela usa não é linguagem eficiente ou adequada, bem como à sociedade não pode ser que não deva haver padrões instituídos. Como pode ser exarado um despacho, como pode ser organizada uma peça de defesa criminal, como pode ser descrito um fenômeno físico, como pode exposta uma descoberta médica, num registro próximo ao que a maioria de nossas crianças traz à escola? (NEVES, 2002, p.231)

Dito isso, compreendemos, por sua vez, que é preciso desfazer o quiprocó, ainda muito arraigado no discurso acadêmico e na prática pedagógica, sobre o qual repousa a ideia de que o ensino da norma de prestígio mantém uma relação sinonímica com uma abordagem de

[53] Ressaltamos, quanto a essa afirmação, a natureza normativa de determinados objetos de conhecimentos linguísticos, cuja abordagem, em sala de aula, necessariamente, não prescindiria de um tratamento no nível do texto, sob pena de não se criar uma falsa e desnecessária contextualização ao articulá-lo a um viés textual.

prescrições da gramática tradicional na aula de português. Nesse sentido, faz-se necessário, na tentativa de se desfazer esse nó, um alargamento sobre as noções de *gramática* e *norma*, vistas no plural, o que pode, de maneira significativa, tirar o *ranço* sempre negativo, quando há a referência a essas expressões, incidindo, em consequência, numa encruzilhada vivida por muitos professores nos seus modos de conceber e (não) praticar esse eixo didático em suas aulas.

> A crítica ao ensino de gramática nos chamados moldes tradicionais tem-se tão presente em encontros de formação continuada, textos de divulgação científica e artigos acadêmicos que chegou a produzir a negação dessas práticas no discurso docente: poucos professores admitem que ensinam gramática à maneira tradicional (MENDONÇA, 2006, p.221)

Nessa perspectiva, em consonância com os estudos de Travaglia (2003), compreendemos que a gramática de uma língua pode e deve ser concebida não como um fato ou fenômeno singular, mas um fato ou fenômeno plural (p.9), haja vista o fato de que a língua é descrita por correntes e estudos linguísticos distintos, assumindo posturas e ideologias sobre os fatos e os fenômenos linguísticos, igualmente, diferentes. Dessa forma, o autor chama a atenção para o fato de os profissionais de língua, dentre eles, os docentes, estarem preparados para lidar com esta pluralidade, a qual envolve aspectos de ordem social, ideológicos, científico-epistemológicos, educacionais, entre outros.

Nessa mesma direção, Antunes (2007), também, chama a atenção para o desconhecimento das pessoas, ao se referirem à gramática, com um sentido único. Essa falsa compreensão seria em consequência da redução que os fatos linguísticos têm sofrido, quando considerados sob a ótica exclusiva da gramática tradicional. De acordo com Antunes (2007, p.26), quando se fala em gramática, há uma gama de concepções[54] subjacentes ao uso dessa expressão, que se referem a construtos teórico-metodológicos distintos, coexistem entre si, postulando abordagens com especificidades próprias que precisam ser percebidas nas suas funções e nos seus limites.

[54] A ampliação do conceito de gramática, nesta pesquisa, é de extrema relevância, primeiramente, por desconstruir uma concepção de ensino de gramática como sinônimo único e exclusivo de trabalho de natureza prescritiva a serviço da memorização de conceitos, taxonomias e regras da gramática tradicional. Essa ampliação permitiu-nos assumir o trabalho com a gramática, sem, necessariamente, atrelá-la a um sentido negativo em função de a larga tradição escolar tê-la, assim, concebido e praticado. Além disso, essa ampliação permitiu-nos não incorrer no equívoco de pressupor que o eixo didático de análise linguística, eliminaria a gramática da aula de português. Como afirma Mendonça (2006, p.206), ao contrário do que muitos pensam, "é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática". Dessa forma, as questões, acima expostas, levaram-nos a optar, neste trabalho, pela expressão análise linguística/gramática (AL/GRAM).

Antunes (2002, p.128-129) propõe, assim, como fundamentos para o ensino de português, a consideração de concepções mais amplas sobre gramática, tratando-a como um dos componentes constitutivos da língua, dentre outros igualmente importantes, não constituindo, portanto, a totalidade da língua.

Com relação à ampliação da concepção de gramática, a autora procura apontar as suas funções e os seus limites:

i. a gramática é um componente constitutivo da língua. Por isso, saber falar ou escrever uma determinada língua nunca poderia ser apenas saber sua gramática.
ii. a gramática tem uma função "normatizadora", de maneira que tanto a variedade prestigiada da língua quanto as variedades não-prestigiadas seguem as convenções instituídas pelo grupo.
iii. enquanto conjunto de regras, a gramática é mutável, variável por ser parte constitutiva das línguas.
iv. no estudo das gramáticas, o estudo dos nomes e das classificações é parte menos significativa. A relevância desse estudo está na explicitude, na exploração e nas regularidades de seus usos.
v. o funcionamento da língua é, pois, forçosamente textual-discursivo.
vi. toda língua tem sua gramática. Toda gramática regula os modos de realização da língua a que pertence. (ANTUNES, 2002).

Em relação às reflexões sobre a norma linguística, assim como Lucchesi (2002), consideramos que a heterogeneidade linguística, presente nos diversos grupos de falantes nativos do português brasileiro, contrapõe-se a um padrão normativo ideal, marcado por uma homogeneidade artificial, de caráter impositor e prescritivo. Dessa forma, fica evidenciado que, quando falamos em norma, é preciso pensá-la, também, de maneira plural, já que a diversidade de grupos sociais revela o uso de padrões coletivos e habituais de uso de normas linguísticas (FARACO, 2002, p.38).

Mattos e Silva (2003) destaca, no campo dos estudos linguísticos, a polissemia do termo norma, em virtude de nem sempre coincidirem os especialistas, quanto ao que, de fato, essa expressão denomina. Assim, a autora apresenta duas definições para esse termo: a) norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão, vista como um conceito tradicional, distante dos usos reais e efetivos da língua, embora, em alguns casos, pelas mudanças naturais da

língua e suas normas, ao longo do tempo, seja, de maneira parcial, atualizada, inclusive, a que serve de protótipo à norma padrão.

Além disso, é, predominantemente, codificada e exigida nas gramáticas pedagógicas, sob pena de considerar como erro quem não segue esse modelo; b) normas normais ou sociais, caracterizadas como sendo as normas que definem os grupos sociais em sua diversidade regional, sócio-econônima, e, inevitavelmente, linguística. Esse modelo subdivide-se em: normas sem prestígio social, estigmatizadas e vítimas do preconceito linguístico; e normas de prestígio social, aproximadas do que se tem chamado de norma culta, "quando o grupo de prestígio que a utiliza é da classe dominante e, nas sociedades letradas, aqueles de nível alto de escolaridade" (MATTOS E SILVA, p.14). Ampliadas, assim, as concepções de gramática e norma, parecem amplificar-se, igualmente, as perspectivas de ensino da língua. Aquelas perguntas que introduziram, inicialmente, essa seção, despontam para uma necessária reformulação, no intuito de se saber, de fato, sobre em que concepção, tipo e ensino de gramática tais indagações se respaldam.

Nessa direção, assumimos a proposição para uma aula de língua portuguesa que privilegie, exclusivamente, um "ensino explícito, técnico e taxonômico de gramática na educação básica" (BAGNO, 2011, p.20), mas que se oriente a partir da promoção do letramento dos aprendizes, a partir de textos autênticos, falados e escritos, de modo que se permita o percurso uso – reflexão – uso, a partir do enfoque semântico – pragmático – discursivo. Como sugere Bagno, as reflexões, portanto, sobre os aspectos, especificamente, gramaticais "precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social (p.20), a partir de uma mudança nas concepções de língua/linguagem".

Essas inovações, decorrentes das mudanças em nossas concepções sobre língua, ensino de gramática, texto e norma, como já vimos, produziram uma nova perspectiva teórico-metodológica para a reflexão sobre os fenômenos, considerando o que, ainda, se pratica nas aulas de português, nas quais são reveladas vários *amálgamas* de perspectivas, articuladas não apenas a uma persistente maneira *tradicional* de ensinar gramática, mas, também, a outros modelos de ensino desse eixo didático.

Os PCN (1998), no seu conjunto de orientações produzidas pelo Ministério da Educação, assumiram a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino, a gramática

como um conhecimento internalizado que o falante tem de sua linguagem. Nesse cenário de nova configuração para o ensino de língua portuguesa, a partir desses pressupostos teórico-metodológicos, esse documento propõe, em suas atividades curriculares para a aula de português,

> uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.27).

Essas orientações oficiais prescrevem uma atividade de reflexão sobre a língua, através de práticas de análise linguística (AL) que considerem o planejamento de situações didáticas que tomem a língua em uso, realizada nos textos orais e escritos, disponíveis socialmente, de modo que seja possibilitada a reflexão sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, 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, a reflexão sobre os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998, p.28).

Esse documento, ainda, afirma, quanto ao eixo de análise linguística, que esta "não é uma nova denominação para o ensino de gramática" (BRASIL, 1998,p.78), já que a mudança no objeto dessa disciplina, que toma o texto como unidade de ensino, reclama a abordagem de aspectos para além da dimensão gramatical. Nesse sentido, conteúdos de natureza pragmática e semântica da linguagem também são incorporados a esse trabalho, tratados de maneira articulada e simultânea, através dos gêneros textuais. Assim como Manini (2006), também, compreendemos, nesse circuito, que essas orientações assumem encaminhamentos contrários à tradição gramatical, que, geralmente, se concentra na análise de unidades menores da língua (fonemas, palavras, frases), quase nunca chegando ao texto, através de um modelo que reproduz as clássicas sequências transmissivas de definição, classificação e atividades de fixação.

> A partir dessa orientação oficial, a expressão *análise linguística* passa a ser encontrada em produções acadêmicas dirigidas à formação do professor, remetendo a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de "conhecimentos gramaticais", às vezes, como sinônimo de "conhecimentos linguísticos" e, às vezes, de "normas". Esse quadro remete a fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 33).

Os PCN (BRASIL, 1998), nas suas orientações para o trabalho de análise linguística, organizam essa análise em dois momentos[55]: em atividades epilinguísticas, cuja reflexão seria feita na linguagem em uso, no momento de sua realização e em atividades metalinguísticas, cuja reflexão seria de caráter mais descritivo, por meio de "categorização e sistematização dos elementos linguísticos" (BRASIL-MEC, 1998, p.38). Esse mesmo documento tece uma crítica à concepção de trabalho com a linguagem como sendo mais um conteúdo em si e não um caminho para melhorar a qualidade da produção linguística.

Nessa perspectiva, o enfoque da análise linguística parece concentrar-se, com maior especificidade, em questões de textualidade, como atesta o documento, destinado às séries finais do ensino fundamental:

> Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL-MEC, 1998, p.78). Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL-MEC,1998, p.78-79).

A mesma ênfase pode-se observar nos objetivos gerais traçados por esses documentos que regulamentam a transposição didática na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental como podemos constatar nos PCN (1997), voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se que os alunos adquiram uma *competência*[56] (grifos nossos) em relação à linguagem, que lhes possibilite a resolução de problemas cotidianos, como podemos observar:

> (...) expandir o uso da linguagem e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas (...); utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente (...);conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado (...) (BRASIL, 1997, p. 41-42)

[55] Os termos referentes à reflexão sobre a língua, citados acima, são postulados por Geraldi (1996).

[56] O termo destacado é utilizado de forma ambígua. Em linguagem, o termo competência pode assumir uma concepção gerativista, em que "a competência é uma faculdade nata, e os indivíduos são inconscientes dela, isto é, não a controlam, não a podem julgar (...)"; há, ainda, uma concepção discursiva, em que a competência "possibilita aos falantes produzir e reconhecer um discurso como pertencente a um determinado universo discursivo (...)" (MORATO & BENTES, 2002); como, também, uma concepção variacionista, em que a competência está relacionada à familiaridade com as variedades linguísticas nos seus mais diversos contextos significativos de uso.

Em relação aos conteúdos prescritos para o ensino de Língua Portuguesa, no eixo de análise e reflexão sobre a língua, as atividades epilinguísticas são tratadas como um momento mais concreto e efetivo de reflexão sobre a língua, sendo as atividades metalinguísticas consideradas como sinônimo de reconhecimento de taxonomias e descrição de regras. As primeiras, por sua vez, são orientadas para precederem as segundas, já que as estratégias didáticas, utilizadas a partir da reflexão epilinguística, poderiam ser mais significativas para o aluno.

As situações didáticas de análise linguística atreladas ao trabalho com os textos são apresentadas como condição imprescindível, como podemos verificar:

> É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais. (BRASIL, 1997, p. 89).

De acordo com Morais (2005, no prelo), merece uma atenção especial, pelos que definem e fazem a didática da língua portuguesa, o nível em que a escola promoverá a reflexão sobre a língua. Para ele, um dos problemas seria o fato de diferentes autores e instituições brasileiras insistirem em tomar "reflexão metalinguística" como sinônimo de "ensino de gramática normativa tradicional".

Segundo o mesmo autor, pesquisas realizadas no mundo francófono ou anglo-saxão têm demonstrado

> (...) que as competências letradas, implicadas tanto na notação escrita como na produção-recepção de textos, dependem do desenvolvimento de habilidades não para "usar a língua para se comunicar", mas para refletir, em um nível minimamente explícito, sobre unidades (fonológicas, morfossintáticas) e dimensões (semânticas, pragmáticas, macro-textuais) do que se fala e se escreve (MORAIS, no prelo, p. 8).

Outra preocupação situada pelo autor reside na concepção de que o contato natural com situações reais de produção discursiva levaria o aluno a aprender, espontaneamente, os conhecimentos linguísticos necessários para usar a língua de forma adequada. Esta crença provocaria indefinição, no que se refere ao papel da escola, quanto a proporcionar situações didáticas planejadas, sistematizadas, favorecendo a explicitação pelo aluno das propriedades do objeto língua. Ademais, para o mesmo autor, certa ênfase no trabalho com questões textuais parece alimentar uma secundarização de outros aspectos da língua, como ortografia, morfologia,

sintaxe, sob a justificativa de não se efetivar uma concepção de língua como "sistema em si". (MORAIS, no prelo).

Ainda nesse mesmo caminho, o autor observa que, em diferentes propostas e cenários pedagógicos, não existe muita clareza sobre o que se concebe como norma linguística, já que o tratamento desta se resume a um trabalho de revisão textual, no eixo das atividades epilinguísticas[57]. Alguns estudos propõem ainda um ensino de língua *bidialetal*[58], que consiste em proporcionar ao aluno a apropriação da norma culta, reconhecendo a importância do seu dialeto de origem, além da apropriação de modelos de textos de escritores profissionais como recurso para apreensão dessa norma.

Todavia, embora os currículos e documentos oficiais de ensino orientem para que a escola assuma o compromisso de respeitar as diferenças dialetais dos alunos, além de proporcionar a apropriação da norma de prestígio, parece não haver um consenso entre os que produzem o saber acadêmico, provocando não somente tensões teóricas, mas, também, uma difícil tarefa para os docentes em encontrarem um caminho para o ensino da gramática/análise linguística no espaço escolar, em meio ao apogeu da textualidade e à confusa e indefinida secundarização do que seja a normatividade e um respectivo trabalho voltado a essa dimensão.

Como vimos, acima, os documentos oficiais de ensino, incorporaram e institucionalizam o discurso da inovação sobre as práticas de análise linguística, substitutas do antigo ensino de gramática. Nesse cenário de mudanças, com base, também, nas questões levantadas por Mendonça (2006), indagamos: o que seria, de fato, a AL? Que lugar ocupa, portanto, a AL nesse contexto? A AL é só um nome novo para o ensino de gramática? Como trabalhar com a AL sem reproduzir um modelo de aula *gramatiqueira*? Como articular os eixos de leitura, produção de textos orais e escritos com a AL? O trabalho com a AL permite falar em nomenclaturas? Quais? Da gramática ou da Linguística?

A partir do momento que o texto passou a ser o objeto de estudo do ensino de língua portuguesa, os estudos da tradição gramatical, embora considerados um tipo de análise linguística, foram considerados insuficientes para dar conta das novas demandas, advindas desse novo construto teórico-metodológico. Geraldi (2002), contrário ao ensino de português baseado, exclusivamente, na metalinguagem, sugere um trabalho centrado em centrado em três atividades*:*

[57] Expressão questionada por Morais (2005), ao aludir a esta uma ambiguidade de sentidos, já que na psicologia tal termo cobre uma gama de condutas bem variada quanto ao grau de consciência do sujeito.
[58] Sobre o bidialetismo ver Soares (1997).

prática da leitura de textos, prática da produção de textos e prática da análise linguística, sendo esta última considerada como alternativa, principalmente, para levar o aluno ao domínio da escrita padrão (BEZERRA e REINALDO, 2013, p.14).

Assim como Soares (1998) e Mendonça (2006), pactuamos também da idéia de que novas palavras surgem quando surgem novas necessidades. Dessa forma, mais do que um simples modismo terminológico, o redimensionamento do que se tratou, ao longo da tradição escolar, como ensino de gramática, passa agora a ser visto de forma ampliada como prática de análise linguística. Esta, por sua vez, constitui-se da necessidade de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua (postos por muito tempo na periferia do ensino de língua) em uma perspectiva não somente gramatical, mas também numa perspectiva textual e discursiva (cf. MENDONÇA, 2006).

Bezerra e Reinaldo (2013), ao analisarem as propostas de análise linguística, advindas da academia, apontaram, inicialmente, para o contexto de surgimento desse novo modelo didático na literatura especializada, datado dos anos oitenta, do século passado, tendo suas raízes teóricas nas reflexões teóricas, propostas por Franchi (1977), a respeito da historicidade da língua.

Ao refletir sobre o construto Criatividade na Linguagem, Franchi, em sua obra Criatividade e Gramática (1987), afirma que a linguagem consiste num trabalho de natureza histórica, social e cultural, através da qual organiza e dá forma a suas experiências. Seguindo esse pressuposto, a autor afirma, ainda, que é na interação social que a linguagem se desenvolve. É, pois, nesse movimento dialógico, em que o sujeito, ao se apropriar do sistema linguístico, vai exercendo uma atividade não apenas de reprodução, mas também de ativação de esquemas prévios, a partir de um trabalho de reconstrução no sentido de que constrói os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que efetiva um projeto interlocutivo na atividade discursiva.

A partir desse paradigma, repousa a primeira proposta, cunhada por Geraldi (2003), como já mencionamos acima, através da qual o trabalho com a reflexão sobre a língua dá-se por meio de três tipos de ações distintas que se entretecem e se realizam nos seguintes recursos expressivos: há ações que os sujeitos fazem com a linguagem; ações que fazem sobre a linguagem; há ações da linguagem no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pelos sujeitos (GERALDI, 1997, p.16). Relacionadas a essas ações de linguagem, situa-se a distinção entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas,

já citadas, principais categorias da proposta de análise linguística de Geraldi (2003), as quais podem acontecer em níveis distintos de reflexão e em qualquer dos tipos de ações apontados acima (BEZERRA e REINALDO, 2013, p.35).

De acordo com Mendonça (2006), não há dúvidas de que refletir sobre a linguagem, na sala de aula, é uma necessidade, constituindo-se em uma atividade que realizamos dentro e fora da escola. Segundo a autora, a questão que se impõe é como se realiza esse ensino reflexivo nas escolas, atendendo a que objetivos e a partir da seleção de que aspectos, já que a AL faz parte das práticas de letramento dessa instituição, gestada nesse espaço.

Nesse sentido, o que vai diferenciar o tipo de *reflexão* que será feita, ao se apostar em um ensino de natureza mais gramatical, aos moldes *tradicionais*, ou mais vinculado à análise linguística, será a concepção de língua(gem) subjacente aos modos de operacionalização desse ensino. Mendonça (2006) sinaliza que, numa concepção de língua como interação, a AL compõe, juntamente, com a leitura e a produção de textos (orais e escritos) um dos três eixos didáticos do ensino de LP. Essa nova proposta de ensino torna, pois, inoperante o estudo dos fenômenos linguísticos isolados e descontextualizados, já que, na perspectiva do trabalho com a linguagem em funcionamento, a seleção dos elementos linguísticos e as estratégias sociocomunicativas articulam-se às condições de produção dos textos, em um projeto interlocutivo, no qual importam os propósitos comunicativos, o gênero textual adequado, os prováveis destinatários, entre outros aspectos (MENDONÇA, 2006).

Nesse sentido, Mendonça (2006, p.207), apresenta, de maneira sistemática, através de um quadro, os diferentes aspectos em que a prática de análise linguística se diferencia do ensino tradicional de Gramática.

Quadro 1 – Diferenças entre o ensino de Gramática e a Análise Linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Tabela 1: Diferenças entre o ensino de gramática e análise linguística (p.207)

Fonte: Mendonça (2006).

Originalmente, a primeira proposta de ensino de AL formulada por Geraldi (1984) era caracterizada por incluir um trabalho que já não privilegiava questões tradicionais da gramática, mas, sim, questões mais ampliadas a respeito do texto, tais como a coesão e a coerência internas do texto; adequabilidade dos textos às finalidades pretendidas; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc), inclusão de informações, etc. Nesse trabalho, a análise linguística, contrária ao trabalho de avaliação do texto escrito, comumente, praticado nos moldes do ensino prescritivo, não se limita à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos para fins de *correção*.

Vale ressaltar que, à época da divulgação dessa proposta de reflexão sobre a língua, meados dos anos oitenta do século passado, o enfoque dado à AL era em relação às categorias gramaticais e às tipologias textuais (narrativas, descritivas, normativas e de correspondência). Sobre o trabalho com a gramática, de natureza descritiva e normativa, este não foi completamente dispensado nessa proposta, mas acrescido de novas categorias para a reflexão linguística, considerando que, em face dos novos paradigmas de ensino de língua de viés linguístico-textual e

discursivo, a reflexão gramatical foi considerada insuficiente para análise da linguagem em uso. Já em relação ao trabalho com as estruturas textuais, nos anos noventa, o enfoque era nas categorias do texto e do discurso. Na atualidade, em função da incorporação da perspectiva dos gêneros textuais, no debate acadêmico e pedagógico, as categorias de AL foram atualizadas, assumindo os pressupostos metodológicos dessa teoria, no ensino voltado à reflexão sobre a língua, de maneira predominante, no discurso das prescrições oficiais

Todavia, outras propostas de análise linguística, produzidas no contexto acadêmico, por especialistas da área, como já antecipado acima, são apontadas por Bezerra e Reinaldo (2013, p. 38-39), levando-nos a assumir, também, que, no campo do *savoir savant,* os *novo*s modos de conceber e praticar a AL sinalizam para uma pluralidade de propostas metodológicas de trabalho com esse eixo didático, abraçando perspectivas teóricas diversas (gramática tradicional, linguística textual, análise do discurso, teorias de gênero), como veremos, resumidamente, a seguir.

Em *Perspectivas para o trabalho com a análise linguística*, Nóbrega (2000), trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental, sugere a reflexão sobre a língua a partir de dimensões que contemplam unidades linguísticas, textuais e discursivas, refletindo influências teóricas variadas: normativas, descritivas, pragmáticas e sócio-históricas.

Em *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa*, Perfeito (2005), utilizando-se dos estudos de Bronckart (1999) e Bakhtin (1992), apresenta um itinerário de como explorar os gêneros textuais na sala de aula, considerando as condições de produção dos textos, tema e recursos enunciativos, textuais e linguísticos.

Em *Enunciação*, texto, gramática e ensino de língua materna, Mello e Flores (2009), utilizam-se das contribuições de Benveniste (Teoria da Enunciação), associando-as a metodologias de ensino de língua materna, no trabalho com a leitura de texto, revelando uma mudança teórica para apoiar a análise linguística.

Em *Perspectivas para o trabalho com a análise linguística*, Angelo e Loregian-Penkal (2010), por meio de atividades epilinguísticas, propõem um ensino que aposta numa abordagem gramatical, de modo que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua e o domínio das escolhas linguísticas nas atividades de produção textual.

Já em *Análise linguísticas nos gêneros textuais* (2010), Wachowicz propõe um ensino de análise linguística associado às categorias constitutivas dos gêneros textuais propostas por

Bakhtin (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo).

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), os autores dos trabalhos apresentados não estiveram preocupados em proporem, nesses estudos, alternativas didáticas, sob pena de não serem tomados como receitas, ou mesmo proporem-nas, mas também ressaltando as mesmas razões. Todavia, as autoras afirmam que esses trabalhos contribuem para orientar os professores de Educação Básica, no processo de transposição didática, em sala de aula, desses conhecimentos produzidos na academia.

Contrários a essa afirmação, compreendemos que os processos de formação continuada devem partir dos saberes docentes praticados no cotidiano escolar, espaço de teorização das práticas, de análise e de reflexão sobre os modos de apropriação, pelos professores, do discurso da inovação e os (não) impactos dessas mudanças em suas aulas. A afirmação de que os professores, a partir de sua formação inicial ou continuada, podem se fundamentar no trabalho apresentado pelos pesquisadores e elaborar suas próprias atividades (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 52) parece, ainda, compreender a escola como um laboratório, um espaço de testagem de teorias, numa lógica em que o conhecimento legítimo é o que vem da universidade e caberia, assim, aos professores, de posse desses estudos, aplicarem em sala de aula, num processo que sugere linearidade e homogeneidade e subestimação dos saberes docentes.

Nesse contexto, os estudos apresentados apontam para ampliações das propostas de análise linguística, assumindo novos aportes teóricos e metodológicos. Reiteramos, o que já dizíamos acima, quanto a uma maior concentração de produção acadêmica em torno das práticas de leitura e produção textual, e escasso investimento na análise dos modos de como (não) ensinar os antigos conteúdos gramaticais. Nesse sentido, evidenciamos um espectro de decisões tomadas pelos docentes que inclui tanto a negação do ensino de gramática, como também "...a permanência de antigas práticas de transmissão/memorização de regras e de nomenclatura gramatical, a qual, muitas vezes, coexiste com situações didáticas de leitura e produção textual em contextos significativos (MORAIS, no prelo)".

Na perspectiva de se articularem ao discurso da inovação, muitos professores, em seus modos de apropriação das novas prescrições, passaram a compreender que não deveriam ensinar gramática, já que sobre ela repousa o peso negativo da tradição escolar. Assim, os professores, mais antenados a esses novos paradigmas, sobretudo, em relação ao respeito às diferenças dialetais, em face do processo de acesso das camadas populares à escola e às fortes críticas

quanto à imposição de uma norma de prestígio a esse público, abandonariam um trabalho de dimensão mais gramatical e normativa, sob pena de serem considerados *tradicionais*. Morais (no prelo) afirma que essa postura politicamente ingênua não seria, em consequência, muito diferente das práticas da gramática normativa tradicional, "que historicamente não tem conseguido assegurar aos cidadãos o domínio da gramática de prestígio quando falam, leem ou escrevem", contribuindo para a manutenção das diferenças quanto ao acesso desse público aos bens da cultura escrita.

Mendonça (2006, p.206) afirma que a proposta de AL não invalida o trabalho com a gramática na sala de aula, já que não é possível usar a língua ou fazer um trabalho de reflexão sobre ela sem considerar a gramática. Nesse sentido, considerando dimensões mais amplas de trabalho com esse eixo didático, concordamos com Mendonça (2006, p.208) ao afirmar que a AL consiste num ensino reflexivo e sistemático sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas seguintes dimensões: gramatical, textual, discursiva e também normativa, objetivando "contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos".

Seguindo esse itinerário, também afinamos nossas concepções com Morais (no prelo). Ao refletir sobre as reconceitualizações advindas da mudança do ensino de gramática tradicional para a proposta de análise linguística, o autor aponta para a ampliação do conceito desse eixo didático, no qual inclui não só a apropriação da *norma culta* ou *português padrão*, mas também uma série de conhecimentos ligados às competências textuais.

No bojo dessa reflexão, Morais (no prelo) faz uma crítica a supervalorização do texto como unidade didática. Embora reconheça a coerência entre esse novo objeto de língua e as concepções de língua hegemônicas na seara dos estudos acadêmicos, na prática escolar, tal priorização da dimensão textual, poderia dar lugar a derivações questionáveis: a) a secundarização de outras dimensões do objeto língua nos seus aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc.; b) a velada proibição de que professores e alunos realizem reflexões sobre unidades menores que o texto (orações e palavras); c) o impedimento de que a AL se faça fora de uma situação *realmente discursiva;* d) o trabalho com a norma linguística confinado às ocasiões de *revisão textual*.

Sobre o (não) o tratamento dado à norma, Morais (no prelo) identifica, como traço produtor de ambiguidades no contexto do atual de ensino de língua, indefinições quanto a essa

dimensão do ensino de AL, subjacentes aos atuais discursos prescritivos, constituindo-se um problema multifacetado:

a) Apesar de os currículos oficiais defenderem que a escola respeite as diferenças dialetais, a garantia de que os alunos se apropriem da norma de prestígio não representaria, atualmente, um consenso na academia;
b) Essa dimensão da al nem parece constituir objeto sistemático de pesquisa didática quanto ao seu (não) lugar no ensino de língua;
c) Discordâncias em função de confusões conceituais entre o que seria padrão linguístico e norma canônica e as concepções que reduzem a noção de norma à capacidade de produzir discursos escritos mais formais;
d) As contradições vividas no ambiente escolar fruto da (in)compreensão que se tem sobre o ensino da norma linguística, frequentemente, associada à gramática normativa tradicional.

Em meio a essas questões, sobre a dimensão normativa no ensino de análise linguística, faz-se necessário ressaltar o fato de que a compreensão sobre *norma* não pode somente referir-se a um conjunto de formas linguísticas em abstrato, mas deve ter-se em conta que, atrelada a essas formas, encontra-se uma valorização que é sociocultural. Assim, os que *dominam* a cultura escrita, nomeiam-se como cultos, deixando, implicitamente, a idéia de que aqueles que não se relacionam com a escrita seriam incultos, o que não tem sustentação científica.

Faraco (2002) observa que a classificação "culta" aplica-se a certa dimensão da cultura, tendo, assim, seus limites e alcances. É uma norma praticada em situações de maior grau de formalidade pelos que detêm o poder social, embora não esteja isenta de estar em contato com outras normas sociais. Diante dessas considerações, o autor afirma que a questão das normas não se encerra na ideia de que norma culta e norma padrão se equivalem, ao contrário, ele diz que ambas não se confundem.

Faraco (2002, p.40-46) observa que a cultura escrita de dominação procurou neutralizar a variação e controlar a mudança, consolidando-se como norma *padrão* ou língua-*padrão*, o que passou a constituir uma questão bastante complexa no campo dos estudos linguísticos. Este autor propõe ainda as seguintes distinções:

a) designamos tecnicamente de norma-padrão um complexo entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e outros tantos de natureza ideológica.

b) (...) a norma-padrão está vinculada estreitamente ao espectro de práticas socioculturais que constituem o que se pode chamar de cultura letrada em sentido amplo (...) a norma-padrão é mais que apenas um rol de elementos léxico-gramaticais.
c) o domínio da cultura letrada, por sua vez, está ensopado de uma densa teia de valores, que gera uma vasta gama de modos de (...) dizer – seja no sentido de gêneros discursivos; seja no prestigiamento de certas formas léxico-gramaticais.
d) a norma-padrão, enquanto realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato.
e) o padrão não conseguirá jamais suplantar a diversidade porque, para isso, seria possível o impossível (e o indesejável obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história.
f) mesmo assim, o padrão terá sempre, por coações sociais, um certo efeito unificador sobre as demais normas, podendo receber influências dessas mesmas normas.
g) embora o padrão não se confunda com a norma culta, está mais próximo dela do que das demais normas, porque seus cultores saem dos extratos sociais usuários da norma culta. (Faraco, 2002, pp. 41-42).

Tendo em vista o momento histórico atual, em que o enfoque no ensino de língua é predominantemente textual-discursivo, como vimos, refletir sobre o ensino de normatividade parece relevante, em face da necessidade de ampliação da análise linguística para dimensões em que o enfoque considere: a natureza do objeto de ensino linguístico em questão; e o trabalho de reflexão sobre a língua, reconhecendo o papel da norma, inclusive, em contextos situacionais de interação comunicativa.

Em meio a essa profusão de discussões teóricas sobre o ensino de análise linguística/gramática, em um cenário de tensões sobre o que se privilegia ou se secundariza nas aulas de português, questionamos: como os professores do GEDELP estavam (re)construindo/fabricando suas práticas? O que pensavam sobre essa questão? Como lidavam com o livro didático e outros materiais usados no ensino? Como articulavam/construíam saberes sobre o ensino de análise linguística/gramática? Como era esse processo de didatização? A participação das docentes no Grupo de Estudos Didáticos para o ensino de Língua Portuguesa (GEDELP) impactava nas suas aulas de português, com foco no ensino de gramática/análise linguística?

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Trilhando as práticas de gramática/análise linguística das professoras do GEDELP: um caminho metodológico

Tendo em vista a natureza do objeto de investigação dessa proposta de pesquisa concentrar-se na análise de práticas professores de português, especificamente, no eixo de gramática/análise linguística[59], como já sinalizado, e do referencial teórico para refletir sobre essa questão, o qual considera, na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados, "as mil maneiras de "fazer com" (CERTEAU, 2008, p.91), ou seja, "as invenções" dos professores, fizemos opção pela pesquisa qualitativa, a qual, dentre suas características, procura "valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados" (ALVES, 1991, p.55).

Bogdan e Biklen (1982) também afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo, valorizando as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere como essencial para seu melhor entendimento.

Além disso, os autores destacam a "perspectiva dos participantes" nos estudos qualitativos, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

> Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12).

Consideramos, ainda, a necessidade de interação do pesquisador com o objeto e os sujeitos da pesquisa, no intuito de que sejam produzidos discursos capazes de enredar de significados os dados apreendidos no processo de coleta. Para tanto, a história pessoal, acadêmica

[59] Não queremos, com isso, desconsiderar o trabalho com a análise linguística articulada aos eixos de leitura e produção de textos. A necessidade de delimitar o eixo em estudo, nesse caso, gramática/análise linguística, deve-se também a razões metodológicas.

e profissional do pesquisador, construtoras de suas subjetividades, de seus valores e visões de mundo, inevitavelmente, fazem parte deste processo de investigação.

As salas de aula, da rede pública estadual, nos anos de 2007 e 2008, campo de atuação profissional do pesquisador, como docente de língua portuguesa, das séries finais do ensino fundamental, logo após o término do Mestrado em Educação, linha de pesquisa "Didática de Conteúdos Específicos", área "Ensino de Língua Portuguesa", na Universidade Federal de Pernambuco, demarcam o contexto em que o objeto dessa pesquisa foi se delineando.

De um lado, um professor, aparentemente, dotado do conhecimento teórico sobre os dizeres acadêmicos sobre o ensino de língua portuguesa, com uma formação atestada em nível de Pós-graduação Stricto Sensu, mas iniciando sua prática de ensino, com todos os dilemas e desafios quanto à didatização desse ensino de português, sobretudo, no eixo de gramática/análise linguística, em uma relação, tantas vezes, tensa quanto ao como ensinar, por exemplo, objetos de conhecimentos linguísticos, tais como regência verbo-nominal, concordância verbo-nominal, morfossintaxe, em um contexto de discussões teórico-metodológicas, centrada nos gêneros textuais, fenômeno chamado por Morais (2002) de "ditadura do texto".

Ainda, nesse contexto escolar, o pesquisador deparava-se com outros professores de português com práticas bastante distintas, cujas concepções de língua/linguagem pareciam revelar horizontes metodológicos distantes do que se preconizava sobre o ensino de português em textos oficiais, tais como os PCNs (1998), ainda em vigor na atualidade. Nessa rede de ensino, as inexistentes políticas de formação continuada (à época) coadunavam-se a uma "liberdade" do professor para fazer, em sala de aula, o que estivesse ao seu alcance, sem entrar no mérito das condições salariais de trabalho, que exigiam desses professores assumir mais de um contrato de trabalho.

Além disso, a ausência de um apoio pedagógico, voltado a ações que possibilitassem a reflexão sobre os fazeres da área específica de ensino de português, ocasionando em falta de planejamento, de encontros entre os professores para "afinar" a didatização desse ensino, via estudo de caso, de discussões sobre os eixos de ensino, sobre a escolha do livro didático, entre outros temas relevantes, próprios do cotidiano escolar, permitiram que emergisse o objeto desse trabalho, em uma perspectiva de pesquisa, de abordagem qualitativa, na qual o olhar para os fenômenos educativos se dá a partir de paradigmas metodológicos interpretativos, nos quais as estratégias de pesquisa adotadas, os métodos para coleta dos dados empíricos, a análise dos

dados, quanto a sua natureza criativa e política se constituem através das práticas interpretativas do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Consideramos, pois, que, nessa abordagem de pesquisa:

a) o processo dialético é indutivo;
b) a generalização, própria dos métodos quantitativos e de uma visão positivista de conhecimento, dá lugar à novidade, à descoberta;
c) a linguagem técnica, padronizada, formatada nos manuais de metodologia, evolui para novas possibilidades de contar/descrever o fenômeno pesquisado, buscando formar um esquema amplificado de vozes (GERGEN; GERGEN, 2006).

O pesquisador é considerado, assim, como um intérprete dos dados empíricos, e, para tanto, poderá adotar uma variedade de métodos na tentativa de melhor compreender o fenômeno em questão, dependendo do problema de pesquisa e do contexto em que tal estudo acontecerá. Neste estudo, portanto, fizemos opção pelo estudo de caso.

4.2 O estudo de caso: professoras de português pertencentes ao GEDELP

O estudo de caso encontrou relevo, neste estudo, por ser uma abordagem metodológica que: se interessa por uma instância em particular, seja instituição, pessoa ou programa/currículo específicos; deseja conhecer em profundidade tais instâncias particulares de maneira complexa e total; se preocupa mais com aquilo que está acontecendo e com o como está acontecendo, ou seja, foca mais na dinâmica própria dos processos, do que, necessariamente, nos resultados; busca descobrir novas hipóteses teóricas, outras conceitualizações sobre os fenômenos estudados; procura retratar o dinamismo das situações de forma mais aproximada do seu contexto natural (ANDRÉ, 1995), características que se coadunam à natureza do objeto de pesquisa em questão.

As duas professoras de português escolhidas eram integrantes do GEDELP, um grupo criado por um professor, membro da equipe técnica da Gerência Regional de Educação, Metropolitana Norte, da Rede Estadual de Pernambuco (GRE-METRO NORTE), posto em prática à revelia das políticas públicas de formação continuada para a legitimação de tal ação, conforme podemos confirmar na fala transcrita abaixo, quanto à criação e legitimação do GEDELP:

É, na verdade, este grupo surgiu de um movimento meu, enquanto técnico, é... não foi um movimento da instituição, da regional e nem tampouco da Secretaria de Educação, foi a partir das minhas inquietações enquanto técnico (...) e não houve assim, em nenhum momento, movimento da secretaria no sentido de institucionalizar este grupo, e é claro, havia o conhecimento, do Gestor da Regional. Na ocasião deu todo apoio ao grupo, mas não foi nada oficializado junto à Secretaria de Educação. Foi o movimento que partiu é ... do meu papel enquanto técnico de verdade (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Nesse sentido, este trabalho apostou em uma abordagem, para o estudo e compreensão da prática escolar cotidiana, na qual se procura pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Assim, a investigação em sala de aula ocorre sempre dentro de um contexto de sentidos múltiplos, pertencente a uma determinada realidade cultural.

Dessa forma, analisar as práticas de gramática/análise linguística das professoras, pertencentes a esse espaço de formação, "forjado" para suprir a necessidade de um modelo de formação em serviço que possibilitasse a reflexão sobre os fazeres realizados na ação docente, não poderia acontecer sem que estes aspectos não fossem objeto relevante de observação, caracterização e análise.

Esse estudo, também, nessa direção, leva em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como também as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos (ANDRÉ, 2005). Ou seja: considerar a situação real dos alunos e dos professores, (sobre esses últimos, especificamente, as condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino

> para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2005, p.41).

4.3 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

Com o objetivo de investigar o tratamento didático dado ao ensino de gramática/ análise linguística, nos anos finais do Ensino Fundamental, por duas professoras da rede estadual de Pernambuco, integrantes do GEDELP, utilizamos procedimentos para coleta de dados associados aos estudos qualitativos, já que essa abordagem procura responder a questões muito particulares (MINAYO, 1994), apreender os significados atribuídos aos eventos pelos participantes,

interpretar os dados em uma perspectiva hermenêutica, compreender o pesquisador como o principal instrumento de pesquisa (ALVES, 1991).

Para tanto, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados, nesse estudo, a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos (ANDRÉ, 2005; LUDKE e ANDRÉ, 1986), em um processo de triangulação, no qual ‘uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos. Sobre esses procedimentos, faremos breves considerações a seguir, articuladas ao objeto de estudo dessa pesquisa.

4.3.1. Observação participante

A opção pela observação participante deveu-se, primeiramente, pela natureza epistemológica da pesquisa qualitativa que referenda esse estudo, na qual a realidade é uma construção social, da qual o pesquisador participa em uma dimensão holística (ALVES, 1991). Constitui-se, pois, juntamente com a entrevista, principais instrumentos dessa abordagem metodológica.

Em razão do objeto desse estudo focar as práticas docentes, a eleição por esse instrumento se autonomizou por permitir o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), acompanhar os fazeres da ação desses professores na sala de aula, por um período de tempo, a fim de compreender como se dava a didatização sobre o eixo de gramática/análise linguística, articulada aos possíveis impactos de suas participações no GEDELP.

Com o objetivo de tornar esse instrumento de investigação válido e fidedigno, concordamos com Ludke e André (1986), ao afirmarem que a observação precisa ser antes de tudo controlada, sistemática e planejada, a fim de que se chegue mais perto da perspectiva do sujeito. Privilegiamos a observação participante, por acreditarmos que é importante tornar conhecidos os objetivos do estudo aos professores participantes e para melhor apreensão dos dados, haja vista as especificidades do objeto de pesquisa em análise. Além disso, essa técnica permitiu que identificássemos os fazeres da ação docente, focalizando o fenômeno em questão.

Para chegarmos a essas professoras, integrantes do GEDELP, fizemos uma certa “travessia”. A princípio, tínhamos estabelecido como critério para a seleção dos sujeitos dessa pesquisa, professores de língua portuguesa, das redes públicas estaduais e municipais, com

formação em Letras – considerando aquelas realidades escolares em que professores com uma formação específica ministram aulas em disciplinas pertencentes a outra área do conhecimento.

Um segundo critério estabelecido era que tais docentes tivessem continuado seu processo de formação continuada, seja através da formação em serviço, seja por meio da conclusão de cursos de pós-graduação na área de linguagem, tendo em vista o objeto desse estudo, o ensino de gramática/análise linguística, constituir-se um dos mais fortes pilares, nas aulas de português, chegando a ser, em muitos casos, a preocupação prioritária nessas aulas (MENDONÇA, 2006). Além disso, a reorientação teórico-metodológica no trabalho com esse eixo, nos textos do saber (CHEVALLARD, 1991), parece revelar uma dificuldade, por parte dos docentes, em implementar novas formas de realizar esse ensino-aprendizado (MORAIS, 2002), logo acreditamos que a exposição a processos de formação continuada poderia contribuir para a escolha de professores mais afinados com essa questão em suas práticas.

Um terceiro critério para que chegássemos aos espaços escolares, e, consequentemente, às 'boas práticas" de português, levou em consideração o critério "referência" de ensino, a partir de informações advindas dos censos escolares (por exemplo, nível de aprovação, evasão, qualificação docente, entre outros) e das avaliações de ensino em larga escala, tais como o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco).

A chegada a esses espaços prescindia de um contato prévio com o gestor escolar, a partir de uma carta de recomendação, emitida pelo Prof. Dr. Artur Morais, orientador desse estudo, apresentação do projeto de pesquisa ao professor, explicitando os objetivos da pesquisa, a fim de que, ciente da natureza do estudo, pudesse (ou não) tornar-se participante desse processo de investigação.

Nessa primeira dinâmica, conhecemos os dois primeiros espaços escolares, uma escola pública municipal P e outra pública estadual L, e iniciamos o processo de investigação, a princípio, conhecendo a realidade escolar, mais amplamente, em sua infra-estrutura e organização pedagógica, para, enfim, adentrarmos nas salas de aula, conhecendo a turma e, efetivamente, observando as aulas desses professores.

Entretanto, mesmo com critérios aparentemente consistentes, para chegarmos a esses participantes da pesquisa, o processo de observação, nessas aulas, revelou que as práticas de ensino de língua mantinham uma relação sinonímica com a gramática normativa, focado no trabalho com regras e taxonomia, de maneira predominante. Em virtude disso, assim como

(MORAIS, 2002, p.7), em estudo realizado sobre como as professoras das séries iniciais se apropriaram das novas prescrições para o ensino de "gramática", buscamos selecionar, qualitativamente, as docentes que compuseram nossa amostra. Procuramos, assim, evidenciar contextos de ensino-aprendizagem, mais articulados a essas novas prescrições, a fim de melhor compreender os modos de apropriação e de operacionalização desse eixo didático de ensino.

Foi nessa direção que o Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP), organizado por professores de língua portuguesa da Gerência de Regional de Educação Metropolitana Norte (GRE METRONORTE), da rede Estadual de Ensino, emergiu, por ocasião dos planejamentos para formação continuada de professores, realizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), no qual o pesquisador atua como formador. Em uma conversa informal, com umas das formadoras do CEEL, sobre os desafios encontrados quanto às escolhas dos professores, participantes deste estudo, essa formadora falou sobre o GEDELP e sugeriu ao pesquisador entrar em contato para conhecer a sua dinâmica, seus integrantes, seus modos de funcionamento, suas "crenças" teórico-metodológicas na perspectiva de encontrar professores, cujas práticas pudessem revelar um ensino de gramática/análise linguística mais sintonizado com as atuais inovações pedagógicas sobre esse eixo, sem, contudo, desconsiderar que "quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico- metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem (MENDONÇA, 2006, p.200).

O passo seguinte foi entrar em contato com o coordenador do GEDELP, à época, o Prof. Ms. Gustavo Lima, que também atuava como técnico de Língua Portuguesa, na GRE, para apresentar a proposta da pesquisa e, posteriormente, conhecer o grupo. Assim, aconteceu. No ano de 2013, o pesquisador participou de um encontro de formação continuada, na Escola Dantas Barreto, na cidade de Paulista – PE.

Nesse encontro, foi apresentado o projeto de pesquisa e feito o convite para os professores que estivessem atuando nas séries/anos finais do ensino fundamental, já que a opção por essa etapa da escolarização mantinha uma relação com o objeto de pesquisa trabalhado, por esse pesquisador, no mestrado, cujo objeto de estudos incidiu no tratamento didático dado à análise linguística, em dimensão textual e normativa, nos livros didáticos de português aprovados pelo PNLD, destinados aos 3º e 4º ciclos. Essa escolha, nesse sentido, seguia uma lógica de continuar contribuindo com a pesquisa em didática de língua portuguesa nesses níveis de ensino, já que a

literatura, na área que estamos abordando (ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2005; COUTINHO, 2004; SILVA, 2008c, entre outros), parecia concentrar-se com maior enfoque nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2008).

Nesse grupo, duas professoras estavam atuando na etapa de escolarização mencionada e mostraram-se bastante disponíveis para participar dessa pesquisa. As docentes serão chamadas de Professora A e Professora S ao longo do trabalho. Iniciamos, assim, a etapa de observação das aulas das Professoras A e S. As docentes estavam lotadas em duas escolas, na cidade de Paulista – PE, com uma carga horária de cinco horas-aula por semana.

A observação aconteceu, em dias intercalados durante a semana, previamente acordados com as respectivas docentes, sem interrupção, nesse processo, a fim de não comprometer a sequência das aulas. Partimos do pressuposto de que, na aula de português, não somente se trabalha com o eixo da análise linguística/gramática, mas os outros eixos de ensino – leitura e produção de textos – são enfocados, sem, querermos, assim, negar a articulação entre eles na didatização do ensino de língua. Também não ignoramos a possibilidade de se constatar, nessas observações, um ensino prioritariamente voltado para o ensino de gramática tradicional e a secundarização de propostas didáticas que contemplem os eixos de leitura e escrita, mesmo em um momento contemporâneo pós- PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), já que o objetivo principal era compreender os saberes docentes mobilizados na ação docente e não "encaixá-los" nas categorias *tradicionais* versus *inovadores*.

A princípio, observaríamos dez aulas de língua portuguesa, de cada professora participante da pesquisa, por acreditarmos que esse quantitativo seria suficiente para compreendermos os seus fazeres na aula de língua portuguesa, especialmente, no eixo de gramática/análise linguística. Entretanto, tanto com a Professora A quanto com a Professora S, extrapolamos a quantidade de aulas, inicialmente, prevista para essa etapa de geração de dados. Nesse período, realizamos mini-entrevistas, após as aulas, quando o pesquisador sentia necessidade de compreender determinadas decisões e dispositivos didáticos usados nas aulas. Em outros momentos, as próprias professoras chamavam atenção de determinado aspecto da aula, "em uma espécie de teorização", sobre o que haviam decidido naquelas situações didáticas.

Para registro dos dados, utilizamos notas escritas de campo, a partir de um roteiro de observação, que contemplou os seguintes aspectos: conteúdo de ensino trabalhado, atividades realizadas, uso do material didático (livro didático, entre outros), apropriação de concepções do

conhecimento específico nas situações didáticas de sala de aula, no uso de táticas. Em concordância com as professoras participantes, fizemos uso da gravação em áudio das aulas observadas, as quais foram posteriormente transcritas. O roteiro de observação encontra-se no Apêndice 1.

Os dados obtidos na observação foram organizados e categorizados, a partir da perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), considerando o roteiro traçado na observação e prováveis categorias advindas de um estudo dessa natureza (em que a coleta de dados é dinâmica e socialmente construída), à luz do referencial das teorias da transposição didática, da fabricação do cotidiano, dos saberes da ação docente que embasaram a pesquisa.

4.3.2. Entrevista

Utilizamos também a entrevista, como instrumento para coleta dos dados, complementando-se à observação participante, na perspectiva de triangulação dos dados para melhor compreensão do fenômeno em questão. Constitui-se um procedimento de coleta de dados utilizado com frequência nas pesquisas que analisam a prática docente. Corroboramos a posição de Minayo (1994) ao afirmar que essa técnica, na pesquisa, deve ser entendida como uma conversa a dois com objetivos bastante definidos.

> Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 1004, p.57)

Ludke e André (2006) destacam também o caráter de interação que permeia esse instrumento de coleta, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Todavia, assim como Albuquerque (2006, p.34), ressaltamos que a entrevista não permite chegar às práticas em si, mas a uma representação que o docente tem sobre ela, "ou àquela que ele acha que deve explicitar para o pesquisador, considerando que este pertence a um campo distinto do seu: acadêmico".

Com o uso da entrevista, pretendemos investigar como as professoras estavam se apropriando do discurso das inovações didáticas (concepções de língua e de ensino de gramática análise/linguística, etc.), e de como elas teorizavam seus saberes na ação docente, explicitando,

assim, suas concepções e objetivos para o trabalho com esse eixo de ensino, o uso do livro didático, de outros materiais e/ou de outras atividades na aula de português, dentre outros aspectos emergentes nesse contexto.

Para isso, optamos pela entrevista de tipo semi-estruturada, "que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

As entrevistas, de acordo com Ludke e André (1986), realizadas com as professoras e com o coordenador do GEDELP, seguiram um roteiro prévio (vide Apêndice 2), procurando dar conta de questões mais amplas sobre o ensino de língua portuguesa; e mais específicas sobre o ensino de gramática/análise linguística. Entretanto, pela peculiaridade desse tipo de entrevista, o caráter de flexibilidade e susceptibilidade à dinâmica de interação nesse processo de comunicação manteve-se. Foram realizadas ao final do período de observação das aulas, nos seus espaços de trabalho.

A opção por deslocarmos essa etapa da coleta, para esse momento, deveu-se à possibilidade de uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, a partir de uma abertura e proximidade maior entre eles, já iniciada na observação das aulas e nas mini-entrevistas realizadas, além de podermos trazer questões mais amplas surgidas nesse primeiro momento de coleta de dados.

As respostas dadas pelos informantes na entrevista foram analisadas qualitativamente, sob o paradigma da análise do conteúdo (BARDIN, 1977), o qual se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4.3.3 Análise documental

Por fim, recorremos à análise documental, com o objetivo de analisar as atividades do livro didático e de outros materiais didáticos utilizados pelos professores. Falamos em materiais didáticos, numa dimensão mais ampla, já que, empiricamente, sabemos que nem sempre o professor faz uso do livro didático, por razões das mais diversas: seja por uma opção pessoal, seja pela variabilidade de materiais didáticos, ou seja, pelo próprio insucesso na chegada dos livros à escola, que vai desde a chegada de um livro não escolhido pelo corpo de professores da área de

linguagem, até a ausência desse material durante todo o ano letivo, aspectos que podem contribuir para compreendermos as estratégias e as táticas no seu fazer docente.

Além disso, esse procedimento de coleta serviu para a análise das propostas curriculares da rede estadual, tais como os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PEBPE) e os Parâmetros de Formação Docente em Língua Portuguesa (PFDPE), considerando a relevância de refletir sobre as diretrizes que orientam esses documentos e a emergência do GEDELP nesse cenário, no terreno das táticas, utilizadas pelos professores, na refabricação do cotidiano escolar.

Corroboramos a afirmação de Ludke e André (1986), ao dizerem que os documentos constituem uma fonte poderosa para fundamentar afirmações e declarações do pesquisador, constituindo, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas emergentes em um determinado contexto, fornecendo informações sobre esse contexto. Para a análise dos livros didáticos e materiais didáticos, faremos análise do conteúdo, a fim de fazermos inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto de pesquisa, no nosso caso, para o tratamento dado à análise linguística/gramática na sala de aula.

Portanto, todo esse instrumental técnico utilizado para a coleta e tratamento dos dados preveem cruzamentos das informações coletadas e, posteriormente, analisadas, em vista de uma maior compreensão do fenômeno estudado e, consequentemente, a possibilidade de contribuição para a prática de ensino do professor de português, no eixo da gramática/análise linguística.

4.3.4 Análise dos dados: a análise de conteúdo

Após a coleta dos dados, oriundos dos instrumentos de pesquisa acima descritos, organizamos os "achados" nesse processo para enfim analisá-los. De acordo com Ludke e André (1986, p.45)

> Analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Entretanto, acreditamos que, desde o momento de imersão no campo da pesquisa, já havia uma opção por um tipo de análise, pela forma como nos relacionávamos com os dados, no uso dos distintos instrumentos de coleta.

Nessa direção, optamos pela análise do conteúdo, como já assumido, no tópico acima, por ser "uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos" (MORAES, 1999, p.09), cujas descrições são feitas sistematicamente, ajudando, assim, no processo de reinterpretação das mensagens veiculadas no texto, o qual vai além de uma leitura comum.

Moraes (1999) afirma, ainda, que a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material vindo da comunicação verbal ou não-verbal, chegando, primeiramente, em estado bruto, necessitando, pois, ser processada, para depois ser realizado um trabalho de compreensão, de interpretação, de inferência, de recorte, a fim de atender as especificidades que uma metodologia dessa natureza precisa para ser efetivada.

Assim, nos tópicos abaixo, apresentaremos o perfil da escola em que as professoras A e S lecionavam; os perfis das referidas professoras participantes da pesquisa; a caracterização e análise do GEDELP; a análise das propostas curriculares da rede estadual.

4.3.5 Perfis das escolas

Estivemos em duas escolas públicas, da Rede Estadual de Pernambuco, pertencentes à Gerência Regional de Educação, Metropolitana Norte, localizadas na cidade de Paulista-PE. Optamos por usar um nome fictício, para nos referirmos a essas escolas em que as professoras participantes da pesquisa atuavam, para salvaguardar o sigilo quanto aos nomes reais dos espaços escolares. Assim, para a escola em que a Professora A lecionava chamaremos de Escola 1, localizada na zona urbana de Paulista. Referiremo-nos ao espaço de trabalho da Professora S como Escola 2, localizada na zona rural do município citado, considerada de difícil acesso.

Dialogaremos, no processo de caracterização desses espaços escolares, com os dados das entrevistas realizadas com as Professoras A e S, e com as informações oriundas da Gestão da Escola, contemplando os seguintes aspectos: estrutura física, recursos materiais, recursos humanos, documentos da escola, dinâmica de funcionamento.

Ao ser questionada sobre possíveis impactos entre a organização estrutural e pedagógica da Escola 1 e sua prática pedagógica, a Professora A afirmou que, de maneira geral, a configuração da escola, nessas duas dimensões, interferiu em sua prática. Segundo ela, essa organização

impacta, porque...assim... graças a Deus, aqui a nossa escola tem um mínimo de estrutura, a gente tem livro didático, a gente tem material áudio-visual que... assim... que ajuda muito, né... a gente tem um grupo que gosta muito de conversar, de trocar ideia... assim... a gente é muito ouvido aqui na escola... então... assim... a gente tem voz... então, eu acho que ajuda, você sente prazer naquilo ali, e você sente que você é cobrado também pela direção pra sempre tá melhorando, melhorando... pra ver se os meninos desenvolvem mais o letramento, em geral, então, eu acho que impacta sim positivamente (PROFESSORA A).

Nesse sentido, quanto à estrutura física, a Escola A funciona há 36 anos no mesmo prédio e dispõe de 22 dependências em uso, como: 01 secretaria, 13 salas de aula, 01 sala dos professores, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 refeitório, 05 sanitários, 01 quadra de esportes e 01 área de recreação. Segundo informado pela escola, todos esses espaços estão em condições de uso, havendo revisões regulares no sistema de iluminação e ventilação. Recentemente, recebeu mais uma sala para o funcionamento do Programa Mais Educação, no contra turno.

Ainda sobre esse primeiro aspecto infraestrtural e pedagógico, a Professora S também afirmou que tal questão impactava em sua prática de sala de aula, porém de maneira negativa. Segundo ela, a Escola 2 passava, naquele momento, por um processo de intervenção, em função de irregularidades identificadas na Gestão, ocasionando na substituição *pro tempore* da gestora, na suspensão das verbas oriundas do Governo Estadual, o que tornava o espaço escolar significativamente insalubre, como podemos confirmar na fala da Professora S abaixo:

A organização estrutural, na ocasião era péssima. A escola tava passando por um processo de intervenção...pra não chegar a isso... um professor de matemática assumiu... a diretora... ela foi afastada...né... [...] Então, todas as verbas da escola foram cortadas. A escola não recebia verbas. A gente só tinha piloto pra escrever, porque o diretor comprava do bolso dele, colocava no pendura... e os fornecedores também ainda acreditavam que ia mudar, porque sabia que era uma verba que, quando as coisas se regularizassem, teria, mas só Deus sabia quando. Então, assim, estruturalmente, a escola estava horrível [...] (PROFESSORA S).

Além disso, a Professora S destaca a má qualidade do trabalho realizado pela empresa terceirizada, responsável pela limpeza da Escola 2, bem como o comportamento, da maioria dos alunos, na não conservação da limpeza das salas, contribuindo para o agravamento das condições de trabalho naquele ambiente.

O pessoal da equipe de limpeza, na época, trabalhava mal, muitas vezes entrei na sala, muita suja. Os alunos de lá tinham um comportamento nada construtivo, né...porque eles sujavam a casa com o que comiam, eles sujavam mesmo, jogavam no chão. Por mais que se pedisse, que se falasse, não ajudavam, não colaboravam. Às vezes, a gente pra entrar na sala, pra conseguir dar aula [...] chegou a um ponto que não dava... a gente tinha que fazer com eles limpassem o que eles sujaram, tirar, recolher... porque eles sujavam bancas, sujavam tudo. Então, isso interferia sim. Era muito ruim. Tinha sala em que eu tinha aula depois do recreio, eu já ia orando pra poder conseguir dar minha aula em paz. E que isso, de forma geral, prejudicava sim. Prejudicava, porque a gente já entrava meio que sabendo o que ia encontrar e que precisava fazer, e que isso não era papel da gente. Muitas vezes,

eu saía e dizia: mande alguém ir limpar ali, porque não há condições de dar aula daquele jeito. A intervenção, a saída da diretora, a chegada do novo diretor geraram alguns conflitos, mas que, naquele momento, realmente, estava precisando daquela intervenção (PROFESSORA S).

Quanto aos aspectos físicos, declarados pela Gestão, a Escola 2 possuía 15 salas de aulas sendo utilizadas, contava com trinta e seis funcionários, dispondo de sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática (que não estava funcionando na ocasião), quadra de esportes descoberta (mas que ficou desativada, porque no espaço estavam construindo salas de blocos de gesso), alimentação escolar para os alunos, cozinha, banheiro dentro do prédio, adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, pátio coberto e pátio descoberto, biblioteca (mas que também não estava efetivamente funcionando como ambiente favorável a práticas de leitura destinada aos alunos).

No que se refere aos recursos materiais, a Escola 1, no cotidiano, dispunha de quadros brancos, projetores de multimídia, livros didáticos, salas de informática e Central de Tecnologia, que disponibilizava caixas de som e equipamento eletrônicos de auxílio pedagógico. Outros recursos didáticos exigidos dependeriam dos eventos de caráter mais excepcional da escola, estes ficariam sob a responsabilidade dos professores. De acordo com a Professora A, os recursos foram como um apoio importante, embora destacou a falta de internet na escola.

Contribuem, porque são um apoio, né...tanto o livro didático, que muitas escolas infelizmente não tem, como o material áudio-visual que a gente pode trazer um vídeo... a gente não tem internet aqui, né...então eu tenho que preparar tudo em casa, mas ajuda,porque eu tenho com projetar um filme, projetar um vídeo, imagens... e isso contribui para a qualidade da aula pra sair muito daquela coisa do livro didático, né...(PROFESSORA A)

Ainda sobre esse aspecto, a Escola 2 também dispunha de quadros brancos em algumas salas; em outras, quadro para giz. Dispunha, ainda, de livros didáticos (embora, naquele momento, os alunos, da turma observada, não tinham recebido esse material), *netbooks* que circulavam itinerantemente (embora não se usasse com muita frequência pela precariedade da velocidade da internet e ausência de formação continuada para o uso com finalidade didática), microfones e projetores de multimídia. Sobre esse último recurso, a Professora S afirmou:

Na época, o Estado tinha acabado de mandar um kit multimídia, onde a gente podia utilizar...cada professor... cada sala podia ter... era por sala... então cada professor que tava naquela sala podia pegar e usar... e aí ajudava muito a gente, porque a gente preparava as aulas em slides, ou baixava ppt e colocava o assunto e aí a gente conseguia manipular os slides, e a gente apresentava...com certeza ajudava muito, porque a gente tinha recursos visuais, a gente otimizava o tempo. Sem sombra de dúvida, esse recurso veio ajudar muito (PROFESSORA S).

Em relação aos recursos humanos, as Escolas 1 e 2 funcionavam nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos dois primeiros turnos, em ambas, funcionavam o Ensino Fundamental e Médio. À noite, as escolas atendiam aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola 1 tinha 882 alunos matriculados, e apresentava uma taxa de 8% de evasão. A gestão era composta de 01 diretor, 01 gestor adjunto, 01 secretaria, 04 educadoras de apoio, 02 analistas em gestão, 03 auxiliares de serviços gerais, 03 merendeiras. A escola 2 tinha 457 alunos matriculados. A sua equipe gestora era composta de 01 diretor, 01 adjunto, 1 analista de gestão, 01 educador de apoio, 01 secretária, 02 merendeiras, 03 auxiliares de serviços gerais.

Quanto à documentação, tanto a Escola 1 e 2 dispunham dos seguintes registros : livros de atas para reuniões, fichas individuais de acompanhamento dos alunos, sendo responsabilidade da secretaria o arquivamento de documentos dos alunos de anos anteriores, diários de classe para cada disciplina e por turma, sob a responsabilidade do professor, quanto ao preenchimento, calendário escolar, organizado anualmente e revisado a cada bimestre, quadros espalhados pela escola, informando o horário das aulas e os eventos realizados no cotidiano escolar.

Em ambas as escolas, a sistemática de avaliação constituía-se de uma 1ª. nota, que era o somatório de atividades realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, mais as recuperações paralelas no bimestre; e uma 2ª. nota que era avaliação bimestral. Para os anos finais, as avaliações bimestrais eram feitas em formato de simulados (questões objetivas), na perspectiva de se aproximarem do modelo do SAEPE, instrumento de avaliação externa, aplicado pela SEDUC/PE. A cada bimestre realizavam-se um plantão pedagógico e um conselho de classe. Em algumas situações, todavia, os alunos participavam de atividades na central de tecnologia ou no laboratório de informática para "aulas extraclasse", caso da Escola 1. No caso da Escola 2, a Professora S relatou uma situação de ensino de literatura, que se deu fora da sala de aula.

Eu me lembro que eu fiz um momento literário lá na escola...e foi um momento assim muito bom, porque terminou que eu envolvi algumas salas, eu precisei de aulas, de apoio ... e da gestão ..assim... o apoio foi cem por cento. A gente disponibilizou uma tarde para os alunos assistirem, foram os alunos do nono ano que fizeram a apresentação... eles tremiam, diziam que não iam... e na hora foi muito bom...eles mesmos não acreditaram na superação deles (PROFESSORA S).

Em relação ao planejamento, quando indagadas se era um trabalho realizado por área ou feito individualmente, a Professora A destacou, primeiramente, a dificuldade em realizar essa

tarefa, em função do uso desse tempo, pela SEDUC/PE, para tratar de questões burocráticas, muitas vezes. Depois, destacou, como um dos objetivos do planejamento, a necessidade de adequar os conteúdos aos anos/séries aos turnos e turmas distintas dessa mesma etapa da escolarização, ressaltando que tal *decisão* não será influenciada necessariamente pelos documentos oficiais prescritos pela SEDUC/PE, mas por acordos *táticos* entre os demais professores.

Aqui, o que é que a gente faz? A gente não tem ... infelizmente, o estado pega o período que seria da gente de planejar e faz uma reunião com coisas bem burocráticas e esse tempo vai-se. Seria para aula-atividade, mas a gente sabe que não funciona bem como deveria, né... o básico, básico disso...o que é que a gente faz? A gente tenta minimamente adequar os conteúdos pra os meninos se saírem da tarde para manhã não sofrerem com a diversidade de conteúdos... então... assim ... o primeiro ano do ensino médio, o nono ano do ensino fundamental vão ver isso, aquilo e aquilo outro...pra todos verem o mesmo conteúdo. É uma decisão dos docentes e da escola também. A gente tenta entre os docentes fazer essa coisa meio que, na camaradagem, sem muito documento, mas dizendo "olha, a gente tá fazendo até aqui, vamos fazer assim pra ficar semelhante..." (PROFESSORA A)

Tanto a Professora A como a Professora S, ainda sobre a dinâmica do planejamento, afirmaram ser uma atividade que realizavam individualmente, embora ressaltem a troca de ideias, de sugestões, de estratégias bem sucedidas na prática, que poderiam ser utilizadas em outras salas de aula, por outros professores de língua portuguesa.

Os planejamentos eram feitos realmente individualmente, até mesmo porque a escola era pequena, às vezes os horários não se combinavam, mas havia sim um momento de gente trocar ideias, experiências ou alguma coisa que um professor de português encontrasse... é... a gente trocava, passava .....olha isso aqui é interessante... (PROFESSORA S)

[...]o planejamento mesmo é feito individualmente, cada um faz o seu como acha melhor. Aí como a gente tem um coleguismo assim bem interessante, a gente, às vezes, chega pede a sugestão de um ... diz, olha, eu to pensando em fazer isso, tu acha que é legal? Tu tem algum material que possa me ajudar? Aí a gente pede esse apoio, mas, assim, é feito individualmente (PROFESSORA A).

No caso das Professoras A e S, as horas-atividades também eram utilizadas para a participação nos encontros de formação continuada realizadas pelo GEDELP, momento em que ambas deslocavam-se das escolas em que estavam lotadas.

Por fim, no que diz respeito à dinâmica de funcionamento, as Escolas 1 e 2 iniciavam suas atividades às 7h da manhã, com a primeira aula às 7h30mim e o primeiro turno encerrando-se ao às12h. . À tarde, o expediente iniciava às 13h30mim e finalizava às 17h30mim. O período noturno iniciava às 18h40mim e se encerrava às 22h. As aulas eram predominantemente teóricas, exceto as aulas de Educação Física.

4.3.6 Caracterização e perfil das professoras participantes do estudo

Para a caracterização dos perfis da Professora A e Professora S, utilizamos, parcialmente, o "Questionário do professor"[60], do ano de 2013, parte integrante dos processos avaliativos do SAEB e PROVA BRASIL, o qual busca coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação foi aplicada, instrumento que se articula aos anos/séries em que se realiza esse estudo, por isso, julgamos pertinente para traçarmos os perfis dessas docentes.

Para tanto, das questões trazidas nesse instrumento de coleta de dados, consideramos, para esse trabalho, os aspectos relativos: à faixa etária; à escolaridade, ao tempo de serviço no magistério, ao vínculo empregatício, à carga horária de trabalho semanal, à participação em atividades de desenvolvimento profissional, à necessidade de aperfeiçoamento profissional, à utilização de recursos audiovisuais e didáticos, à integração da equipe escolar, a problemas na aprendizagem, ao uso do livro didático, ao uso do tempo, às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa.

Em relação à faixa etária, a Professora A estava na faixa de 30 a 39 anos, e a Professora S, na faixa de 40 a 49 anos. Quanto à formação acadêmica, ambas possuíam formação em Licenciatura em Letras e obtiveram esse nível de escolarização num intervalo que ia de oito a catorze anos. A Professora A cursou o nível superior em Instituição Pública Federal e a Professora S em Instituição Privada. A professora A cursou a Pós-Graduação *stricto senso*, em nível de mestrado, na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, também em Instituição Pública Federal. A Professora S cursou a Pós-Graduação *lato senso,* nível de Especialização, também na área de Educação, com foco em Linguística e Letramento, em Instituição Privada.

As professoras A e S não exerciam outra atividade remunerada além da atividade docente. Ambas possuíam o mesmo tempo de atuação na docência, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o qual estava intervalado entre seis e dez anos, na condição de estatutárias. A professora A estava lotada na Escola 1[61] desde o período em que iniciou suas atividades docentes na Rede Estadual, entre seis e dez anos, e trabalhava apenas nessa escola, com quarenta horas de

[60] Em anexo.
[61] Espaço em que realizamos as observações das aulas da Professora A e que, por questões de sigilo, chamaremos de Escola 1.

carga horária semanal. A professora S tinha menos tempo na Escola 2[62], entre um e dois anos, e trabalhava em duas escolas, com mais de quarenta horas de carga horária semanal. Em relação ao tempo de atuação no nono ano do Ensino Fundamental, a Professora A estava no seu primeiro ano, já que sua experiência era predominantemente no Ensino Médio. A Professora S, por sua vez, atuava entre seis e dez anos nessa etapa de escolarização. Mesmo possuindo carga horária semanal de trabalho diferente, ambas as docentes afirmaram dedicar 1/3 da carga horária semanal para a realização de atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos, etc.).

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, considerando os últimos dois anos, e os impactos produzidos por atividades como cursos e oficinas sobre metodologias de ensino na área específica de atuação e sobre outros tópicos em educação, a Professora A afirmou ter participado de tais cursos, mas que estes produziram um pequeno impacto. A professora S também afirmou ter participado desses cursos e que eles produziram um impacto moderado. Em relação à participação em cursos de Especialização (360 horas) ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) nas áreas de Língua Portuguesa e/ou Educação, a Professora A informou ter participado apenas dos cursos voltados à sua área específica de atuação e que tais cursos impactaram moderadamente em sua prática docente. Já a Professora S participou tanto dos cursos da área de Língua Portuguesa quanto os voltados à área de Educação, os quais também impactaram moderadamente em sua prática.

Sendo assim, quando indagadas sobre os temas (*1.Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação; 2 Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação; 3.Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação; 4. Gestão e organização das atividades em sala de aula; 5. Metodologias de avaliação dos alunos; 6. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação; 7. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais*), dispostos no questionário, que seriam relevantes para o aperfeiçoamento do seu trabalho docente, as Professoras A e S, tiveram a opção de classificá-los em *não há necessidade*, *baixo nível de necessidade*, *nível moderado de necessidade* e *alto nível de necessidade*, apontaram como maior nível de necessidade uma *formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais*.

[62] Espaço em que realizamos as observações das aulas da Professora S e que, por questões de sigilo, chamaremos de Escola 2.

Em relações aos outros temas, a Professora A considerou com *baixo nível de necessidade,* para seu aperfeiçoamento profissional, os temas 1, 3, 4 e 5; e com *nível moderado de necessidade,* os temas 2 e 6. Já a Professora S considerou com *baixo nível de necessidade* o tema 1; e com *nível moderado de necessidade* os temas 2,3,4,5 e 6.

Em relação à utilização de recursos audiovisuais e didáticos (*1.Jornais e revistas informativas; 2. Livros de literatura em geral; 3. Projetor (data show, projetor de transparências); 4. Filmes, desenhos animados ou documentários; 5. Máquina copiadora (xerox); 6. Programas/aplicativos pedagógicos de computador; 7. Internet*) citados no questionário, as Professoras A e S tiveram a opção de classificá-los em *não utilizo porque a escola não tem, nunca, de vez em quando, sempre ou quase sempre.* A Professora A informou que não usa internet porque a escola não tem. Usa *de vez em quando* os recursos 1, 2, 5 e 6. E usa *sempre ou quase sempre* 3 e 4. A Professora S, por sua vez, afirmou usar, *de vez em quando,* programas/aplicativos pedagógicos de computador e, *sempre ou quase sempre,* os recursos 1, 2, 3, 4,5 e 7.

Quanto à integração da equipe escolar, mais precisamente sobre o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), a Professora A afirmou que a escola utilizou-se de um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar. A Professora S também afirmou que a escola em que atuava também se valeu de um modelo de PPP pronto, sem adaptações, mas discutido com a equipe escolar.

Também em relação à integração da equipe escolar, as Professoras A e S foram interrogadas quanto à frequência com que desenvolviam as seguintes ações: 1.Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele; 2. Trocou materiais didáticos com seus colegas; 3. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona; 4. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos; 5. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares). As docentes tiveram como possibilidades de respostas: nunca, uma vez por ano, de 3 a 4 vezes por ano, mensalmente, semanalmente. A Professora A informou que nunca participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona. Também afirmou que de 3 a 4 vezes por ano participa: do planejamento do currículo escolar ou de parte dele, de discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos, além de participar em atividades interdisciplinares. A Professora S, por sua

vez, informou que de 3 a 4 vezes por ano desenvolve as ações 1 e 5. Também assumiu participar das ações 3 e 4 mensalmente. Ambas informaram que semanalmente trocam materiais didáticos com seus colegas.

Ainda em relação à integração da equipe escolar, mais voltada à gestão escolar, as Professoras A e S foram expostas às seguintes proposições: 1. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões; 2; O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva; 3. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional; 4. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos; 5. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas; 6. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola; 7. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho; 8.O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras. 66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a); 9. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional; 10. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho; 11. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias. A professora A informou que *frequentemente* o(a) gestor(a) realizou as ações explicitadas nas proposições 1 e 6. Também afirmou que *sempre ou quase sempre* realizou as ações apresentadas nas proposições 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11e 12. A Professora S, sobre essa questão, mostrou que as ações da gestão expressas nas proposições 1, 4, 7 e 8 aconteceram *algumas vezes.* Já as ações que acontecem *frequentemente*, no âmbito da gestão escolar, encontraram-se nas proposições 2, 3, 5, 11 e 12. E aquelas que acontecem *sempre ou quase sempre* são as relativas às proposições 6, 9 e 10.

No tocante aos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos avaliados do nono ano do Ensino Fundamental, nas Escolas 1 e 2, naquele ano, o questionário apresentou as seguintes proposições: *1. Carência de infraestrutura física; 2. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica; 3.Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos; 4. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno; 5. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas; 6. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente; 7. Meio social em que o aluno vive; 8. Nível cultural dos pais dos alunos; 9. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno; 10. Baixa autoestima dos alunos; 11. Desinteresse e falta de esforço do aluno; 12. Indisciplina dos alunos em sala de aula; 13. Alto índice de faltas por parte*

dos alunos. Na percepção da Professora A, tais problemas podem ser atribuídos ao que está contido nas proposições 4, 5, 7, 8, 9, 11 e 12. Já na percepção da Professora S todas as proposições apresentadas explicaram os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos naquele ano.

Quanto ao uso do livro didático, as Professoras A e S informaram que participaram da escolha do livro didático para utilização nos nonos anos, etapa da escolarização em que estiveram atuando, entretanto, o livro escolhido não foi recebido. A Professora A informou que, naquele ano, os alunos receberam o livro didático, mas o material não chegou no início do ano. A Professora S, todavia, informou que não fazia muito uso do livro didático adotado. A Professora A avalia como ruim a qualidade dos livros didáticos utilizados, enquanto a Professora S avalia como razoável, de maneira geral, o material didático disponibilizado.

Em relação ao percentual do tempo de aula que foi gasto para a realização de atividades administrativas (fazendo a chamada, preenchimento de formulários, etc); a Professoras A informou que gastou menos de 10%; já a Professora S, de 10% a menos de 20%. Quanto às atividades de manutenção da ordem/disciplina na sala de aula, a Professora A e a Professora S informaram gastar de 10% a menos de 20% para organizar o espaço de ensino. No que diz respeito à realização de atividades de ensino e aprendizagem, as Professoras A e S também declararam gastar de 60% a menos de 80% do tempo de aula geralmente utilizado para o ensino dos conteúdos de língua portuguesa. As professoras também afirmaram ter desenvolvido mais de 80% dos conteúdos previstos até o período das observações em suas salas de aula.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas observadas, a Professora A informou que: *de 3 a 4 vezes ao ano* propôs dever de casa e desenvolveu projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe; *mensalmente,* desenvolveu atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos buscassem soluções de problemas; *diariamente,* corrigiu com os alunos o dever de casa; solicitou que os alunos copiassem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)*;* estimulou os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos; propôs situações de aprendizagem que fossem familiares ou de interesse dos alunos. A Professora S, por sua vez, afirmou que: *nunca* solicitou que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa); *de 3 a 4 vezes ao ano,* desenvolveu projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe; *semanalmente,* corrigiu com os alunos o dever

de casa e desenvolveu atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos buscassem soluções de problemas; *diariamente*, propôs dever de casa, estimulou os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos; propôs situações de aprendizagem que fossem familiares ou de interesse dos alunos.

Quanto às práticas pedagógicas específicas dos professores de língua portuguesa, o questionário trouxe as seguintes proposições: *1. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas; 2. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revista; 3. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances; 4.Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática; 5. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado; 6. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.* A Professora A informou: *nunca* fazer o que está proposto no item 4; *mensalmente*, disse fazer o que está expresso no item 5; *semanalmente*, o que está contido nas proposições 1, 2, 3 e 6. Já a Professora S, informou que: *mensalmente*, realizou o que está explicitado nos itens 3, 4 e 5; semanalmente, o que está posto nos itens 1 e 2; nunca, o que figura no item 6.

Por fim, o questionário supracitado, ao qual as Professoras A e S foram submetidas, também tratou de outras questões pedagógicas, tais como remuneração, hábitos de leitura/culturais e violência na escola. Tais aspectos não foram trazidos, nessa amostra, tão somente por questões de recorte metodológico.

4.3.7 Breve caracterização do GEDELP: pela trilha dos fazeres docentes no cotidiano escolar

O Grupo de Estudos Didáticos para o ensino de Língua Portuguesa (GEDELP) foi criado, em maio de 2010, com o objetivo de diagnosticar questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte (GRE METRO NORTE), da Secretaria de Educação Estadual (SEDUC-PE), visando, ainda, à proposição de melhorias para o ensino dessa disciplina em nível regional. Foi aberto, inicialmente, um processo seletivo para a composição deste grupo, cujos encontros aconteceriam quinzenalmente, com a oferta de vinte e cinco vagas para os docentes lotados nesta regional. Os professores interessados deveriam enviar currículo simplificado e comprovado, carta de intenção e carta de recomendação da equipe de gestão da escola para a Unidade de Desenvolvimento de Ensino (UDE).

O GEDELP foi uma iniciativa que partiu do Prof. Gustavo Lima, na ocasião professor da Rede Estadual de Pernambuco, e atuando como técnico de língua portuguesa, na regional

supracitada. Enquanto técnico de ensino, uma de suas atribuições era a viabilização de políticas de formação continuada da SEDUC-PE. Neste cenário, o Prof. Gustavo não considerava que as formações continuadas oferecidas, institucionalmente, atendiam às demandas reais da escola, da sala de aula e dos alunos, em consequência. Desse fato, emergiu o grupo em questão, com o objetivo de refletir sobre questões, tais como: os documentos curriculares da rede estadual, naquele momento havia as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM, 2008) que prescreviam o currículo de língua portuguesa que deveria ser seguido e eram de desconhecimento da maioria dos professores; os resultados das avaliações em larga escala de determinadas escolas e a busca de encaminhamentos didáticos específicos para lidar com a defasagem nos eixos de leitura e escrita nesses espaços; além de temáticas específicas sobre o ensino de língua portuguesa, definidas pelo grupo, em função das reais necessidades advindas do desafio da didatização do ensino dessa disciplina na sala de aula, oriundas das socializações das práticas, no grande grupo, e, consequente, teorização das mesmas.

Embora o GEDELP tenha se constituído como um grupo que funcionava sob o conhecimento e aprovação do Gestor da GRE METRO NORTE, tal movimento não tinha reconhecimento institucional, ou seja, não tinha *status* nem de uma política pública de formação continuada nem fazia parte das que eram oferecidas para os docentes. Foi um movimento que surgiu das inquietações da equipe técnica de língua portuguesa dessa regional, a partir das concepções sobre formação continuada que tal equipe possuía, impondo outros modos de conceber e fazer as reflexões sobre a prática de professores de língua materna.

Como o grupo não foi oficializado pela SEDUC-PE, a dinâmica de funcionamento do GEDELP se dava de maneira *sui generis*. Os professores dispunham de uma carga horária, chamada de horas-atividade, na qual deveriam utilizá-las, de acordo com a Lei no. 11.329, de 16 de janeiro de 1996, para ações de preparação, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica. Dentro dessas ações, a lei prevê o aprofundamento da formação docente. Fazendo uso dessa prerrogativa legal para o a participação no GEDELP, nas *táticas* construídas pelos docentes para vivenciar outro modelo de formação continuada, à revelia do prescrito, o horário disponibilizado para as horas-atividades foi utilizado para a realização dos encontros em uma escola da rede estadual, de fácil acesso para os professores, já que estavam lotados em uma regional que abarcava sete municípios.

Entretanto, de acordo com o Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa, essa dinâmica de funcionamento do GEDELP, assim como a efetiva participação dos professores nesse grupo, não foi uma tarefa das mais tranquilas, sobretudo, em relação à liberação desses profissionais dos espaços escolares em que estavam lotados por parte dos gestores.

Agora, se houve tensões? Houve. Porque embora o GEDELP fosse reconhecido a nível regional, uma vez que houve um apoio, um incentivo da própria Gestão da Regional, então os diretores tinham ciência de que o grupo existia, mas alguns professores do grupo relataram que encontraram alguns entraves nas escolas para liberação, mas que utilizaram como argumento justamente essa resolução - que respaldava a aula atividade- pra que eles participassem do GEDELP. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Conforme visto acima, os professores tomavam a "resolução" como argumento para liberação e, consequente, participação no GEDELP, ancorando-se nos seguintes artigos da Lei no. 11.329, de 16 de janeiro de 1996: a) a compreensão sobre a hora-atividade, na qual é incluída, dentre outras ações, a *participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências*; e *o aprofundamento da formação docente*, conforme explicitado no Art. 16, inciso II, capítulo 4º. , alíneas b e c; b) *a garantia de desempenho de até 50% das horas atividades fora da escola, dos professores localizados em unidades de ensino em que não existam biblioteca, sala de professor e material didático-pedagógico*, como previsto no Art.44 da lei supracitada. Sobre essa questão, o Coordenador do GEDELP reiterou os pressupostos legais trazidos pela Lei, afirmando *que basicamente esses dois itens da lei foram utilizados como argumento para que os professores pudessem participar dos encontros do GEDELP*.

Essa mesma Lei, entretanto, prevê no Artigo 17, que *o professor regente planejará anualmente a utilização de suas horas-aula atividade, devendo desenvolvê-las na escola*. Percebemos, diante disso, que há uma orientação oficial para que as horas-atividades sejam realizadas na escola, impossibilitando, a princípio, o deslocamento dos professores para a vivência desse momento de sua profissionalização em outros espaços (ainda que não seja explicitada qual a escola – se é a escola em que o professor está lotado ou se se trata de qualquer espaço escolar), contrapondo-se, assim, aos outros itens da lei já citados.

Noutra direção, a compreensão, no documento, das horas-atividades como sendo também um movimento que inclui a participação do professor em eventos**,** em processos de reflexão da

prática pedagógica, de estudos, de debates e de aprofundamento da formação docente parece contrariar a deliberação contida no Artigo 17, quanto à utilização dessas horas circunscritas à escola. Nesse sentido, abrem-se "brechas", portanto, para uma interpretação que compreende e autoriza o uso dessas horas-atividades em outros espaços, com outras feições pedagógicas, o que parece justificar, dessa forma, o "argumento" usado pelo professor em relação à legalidade na sua liberação para participar dos encontros do GEDELP, mas que, nem mesmo assim, tornou esse processo menos permeado de tensões.

Então, não foi um processo, digamos... inicialmente, muito tranquilo. Mas os professores que efetivamente participaram do GEDELP ... eles participaram por iniciativa própria, por quererem melhorar sua prática, por quererem estudar mais...e aí... isso nos motivou também a... de certa forma... a lutar contra essas tensões no âmbito escolar. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Compreendemos, dessa forma, a constituição do GEDELP como um mecanismo criado pela equipe técnica de língua portuguesa, pertencente à Gerência Regional da Educação (GRE) Metropolitana Norte, da Rede Estadual de Pernambuco, para (re)fabricar a forma como as políticas de formação continuada dessa rede se davam, alterando, em consequência, a lógica do cotidiano, neste caso específico, do cotidiano escolar, ao que Certeau (2008) chama de " 'artes de fazer', 'astúcias sutis', 'táticas de resistência' que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (DURAN, 2007, p.119)" e que inverte as formas de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando os fazeres anônimos e ordinários, de tipo tático.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Caracterização e análise do GEDELP e a Formação Continuada da Secretaria de Educação de Pernambuco: pela trilha dos fazeres docentes no cotidiano escolar

Para a caracterização e análise do Grupo de Estudos Didáticos para o ensino de Língua Portuguesa (GEDELP), na seara de uma reflexão que compreende a autoria da prática pedagógica docente como uma exigência da realidade atual (SILVA; ALMEIDA, 2010, p.11), situamos, inicialmente, nosso olhar para uma perspectiva de formação

> que contemple as especificidades e a complexidade do ambiente escolar e a condição do professor de ser autor e ator do trabalho pedagógico; uma formação continuada que incentive a investigação do cotidiano escolar em uma dinâmica dialética de repensar e de refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões didático-pedagógicas que alimentem a própria formação continuada (SILVA; ALMEIDA, 2010, p.19).

Nesse sentido, assumimos, a partir das postulações de Certeau (2008), uma perspectiva de análise "com interesse no exercício de um "não poder", ou seja, com as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um 'lugar de poder e de querer'" (DURAN, 2007, p.119).

Para tanto, utilizamos as entrevistas realizadas com as professoras, participantes dessa pesquisa, Professora A e Professora S, e com o então Técnico em Língua Portuguesa, da Gerência Regional da Educação (GRE) Metropolitana Norte, Prof. MS. Gustavo Lima, no ano de 2013 e idealizador do GEDELP, em virtude da ausência de um documento, uma resolução, ou um estatuto que registrasse a origem do grupo, revelando, em consequência, a constituição desse grupo à revelia das políticas oficiais de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em um movimento, de acordo com Ferreira (2007, p.65), no qual "as formas de operacionalização, ou melhor, 'as maneiras de fazer' na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única".

A princípio, o papel do professor Gustavo, na condição de técnico dessa GRE, foi o de viabilizar as políticas de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado. Entretanto, para ele, essas políticas de formação continuada não atendiam às reais necessidades da escola, dos alunos, da comunidade, em geral - espaço onde os professores efetivamente atuavam -,

emergindo, assim, o GEDELP, com o objetivo de formar um grupo que refletisse sobre questões próprias da realidade escolar desta rede pública, tais como os documentos curriculares da rede, em especial a Base Curricular para as Redes Públicas do Ensino de Pernambuco – Língua Portuguesa (BCC-LP)[63], divulgada no ano de 2008, e as matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), primeiras temáticas discutidas neste grupo[64].

Inicialmente, o Gedelp, ele era composto por 15 professores aproximadamente. E ele foi pensado, né, para discutir um pouco o currículo da Rede, porque os documentos curriculares não eram do conhecimento da maioria dos professores. Então, por exemplo, a base curricular foi implementada em 2008, ainda não era, digamos, um documento que os professores tivessem um certo conhecimento de proposta. Então, inicialmente foi pensado nesta questão do currículo, é... discutindo alguns documentos curriculares da Rede, em especial a base curricular e também algumas matrizes de avaliação em larga escala, que é o SAEPE, que é uma avaliação institucional (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

A necessidade de se discutir questões referentes às necessidades reais do cotidiano escolar destes professores em substituição ao que se oferecia em termos de formação continuada pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE), naquele momento, conforme apontado pelo idealizador do GEDELP, pareceu revelar uma insatisfação, por parte dos docentes, frente ao que era "estrategicamente" imposto, em termos institucionais, como modelo de formação contínua realizada efetivamente para esses mestres.

De acordo com o Prof. Gustavo, quando indagado sobre quais eram as políticas de formação adotadas pelo SEDUC/PE, este afirmou que tais políticas eram recentes, começando a acontecer no ano de 2008, por ocasião da publicação da BCC-LP, momento em que a Rede entendeu que era necessária a socialização desse documento entre os docentes. Para tanto, foi realizada uma formação, cuja organização foi da Gerência Pública de Ensino Médio de 2008,

[63] De acordo com o texto de apresentação da BCC (2008), este documento "cumpre o objetivo de contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica. Por dar realce aos eixos considerados comuns aos sistemas, a BCCPE deve ser complementada em cada rede de ensino, de forma a garantir a abordagem de conhecimentos e a diversidade das manifestações culturais locais" (p.11).

[64] Estas temáticas estão diretamente articuladas aos Parâmetros de Formação Docente, área de Língua Portuguesa, conforme podemos observar: "o objetivo destes Parâmetros de Formação Docente – voltados para a formação continuada – é, portanto, orientar os formadores de professores a apresentar a eles os documentos que norteiam o ensino de LP, apontando, principalmente, para alguns desafios que esses documentos colocam" (BCCPE, 2012, p.47), questão sobre a qual faremos mais considerações adiante.

voltada a todas as escolas que tivessem professores representantes das áreas de português e matemática[65].

O coordenador do GEDELP também afirmou que houve outros momentos pontuais de formação continuada, voltados para o Ensino Médio, organizados pela GRE; parcerias com o Ministério da Educação (MEC), em suas políticas de formação, na adesão ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar[66] (GESTAR I); parcerias com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e o MEC, com a oferta de cursos, tais como o de "Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula". O coordenador também afirmou que daquele período até a ocasião de nossa coleta de dados, vinham acontecendo, de forma sistemática, formações continuadas voltadas à profissionalização docente. Entretanto, revelou:

o que eu questiono, muitas vezes, é a natureza e as concepções dessas formações, como elas são pensadas ... né... e será que de fato estão atendendo as necessidades da escola, dos alunos, da comunidade?" (Técnico da GRE – METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Sobre essa questão, a Professora S também confirmou que a oferta de formação continuada, de maneira mais sistemática, pela SEDUC-PE era realmente um fenômeno recente, mas com propósitos além dos relativos à divulgação das OTMs, voltados para os resultados nas avaliações em larga escala.

Atualmente, acho que dois anos pra cá, o Estado vem fazendo formação mensalmente. Todas essas formações estão muito voltadas para o ENEM. (...) Antes, o Estado, ele não oferecia formação com a intensidade que oferece hoje. E, assim, eu tenho uma impressão de que hoje as formações, elas estão mais focadas. O alvo são as provas do Enem, e Prova Brasil, e a prova que é a nível de Pernambuco, do Estado, que é a prova do SAEPE. Então, assim, todas as habilidades que nós precisamos, que os alunos precisam pra responder a provas, eles vão focar naquele gênero, como é que eu posso dizer, naquela tipologia, então ele vai lá: se a gente tá explorando na ordem do argumentar, eles vão focar um texto nessa ordem. Então, mais para atender as necessidades da prova externa. É essa impressão que eu tenho (PROFESSORA S).

[65] A BBCPE (2008, p.11) também cumprindo o objetivo de "servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE)", avalia a qualidade do sistema de ensino público não somente na área de Língua Portuguesa, mas, também, na área de matemática.

[66] "O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1a à 4a série ou do 2o ao 5o ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil" (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380:gestar-ii&catid=315:gestar-ii&Itemid=6420)

Nessa mesma direção, a professora A, quando também questionada sobre a que tipos de formações continuadas, em nível institucional, era exposta, afirmou que participava de dois formatos de encontros: um modelo advindo da Gerência de Política para o Ensino Médio (GEPEM), que se constituía a partir de um encontro a cada bimestre, destinado aos professores lotados em todas as GREs, com temáticas voltadas ao trabalho com os gêneros textuais, de maneira predominante, e tratadas, isoladamente, sem articulação entre os encontros. A Professora A, ao falar sobre a dinâmica desse primeiro modelo, revelou que

geralmente eles pegam um gênero. Foi sobre o gênero fábula e o outro era um outro gênero que acabou que o negócio foi tão desorganizado que não deu tempo. A gente não discute teoria, geralmente eles trazem como se fossem exemplos, atividades, coisas que a gente pudesse trabalhar na sala de aula, mas nem é algo assim articulado, que você pudesse...assim, ter aquela sugestão pra adaptar pra sua turma, pra ver o que você poderia refazer, nem isso é... vou te dar um exemplo: pronto, essa formação que eu fui sobre fábula e o outro gênero que não teve como... o pessoal se atrasou, era pra começar às oito, chegaram... quando veio começar era 10 da manhã e depois, assim, como é muito desorganizado, ( ) o pessoal começou a reclamar, foi um bate-boca, uma coisa horrível. O pedaço que teve, a formadora distribuiu algumas fábulas aos grupos, separou a gente em grupos, para que a gente lesse, destacasse algumas que a gente gostasse, ou que a gente já conhecesse, pra depois socializar com o grande grupo e dizer por que é que escolheu. Foi isso. Pra você ter uma ideia do tamanho da minha revolta de ter que participar desse tipo de coisa. Mas, enfim... (Professora A)

Ainda sobre esse primeiro tipo de formação continuada oferecida, a Professora A também afirmou que sempre, ao final da formação, eram solicitadas, por parte dos formadores, sugestões de temáticas a serem vivenciadas nos encontros posteriores, entretanto, segundo ela, tais sugestões não eram postas em prática. A professora A também falou que não existia um cronograma predefinido, com os temas a serem trabalhados nesses encontros, e que, geralmente, a agenda das formações se dava da seguinte forma:

Quando vai chegando perto assim, uma semana antes, eles enviam para os gestores um e-mail, dizendo que vai ter formação, que a gente tem que assinar um termo de ciência e que a gestão tem que mandar, porque é pra depois descontarem da gente se a gente não for. E eles dizem onde é o pólo, que a GEPEM faz por pólo, em Paulista, qual a escola que vai ser o pólo, e a gente nem sabe, às vezes, eles mandam dizer qual é a temática, na maioria das vezes não, a gente descobre lá (Professora A).

O segundo tipo de formação do qual a Professora A era participante, surgiu, há alguns anos, em função da figura do Técnico em Língua Portuguesa (LP), presente nas GREs, da Secretaria de Educação. Dessa forma, cada GRE se responsabilizava por organizar seus encontros de formação continuada, embora a respondente não soubesse informar quais os critérios de seleção para a escolha do formador. Sobre essas formações, a Professora A destacou que a equipe

técnica de LP era composta pelos membros do GEDELP, aspecto que interferia diretamente na qualidade dos encontros que eram oferecidos, por se afinarem mais com os desafios da prática de ensino de língua portuguesa naquela realidade escolar. Sobre esses encontros, a professora A descreveu:

Uma vez eu fui pra um ... que era sobre os critérios de... não eram os critérios de correção, mas era falando algo sobre o Enem e tal, mais com foco no professor de Ensino Médio, pra tentar fazer com que ele trabalhasse mais isso assim, aí geralmente tinha um pouco mais de teoria, a questão ... eles focavam leitura, focavam mais a prática de sala de aula, mas sempre com base na leitura, aí era uma qualidade melhor. (Professora A).

A mudança dessa equipe, entretanto, desfeita por motivos diversos, como mudança dos professores para outros setores da GRE, aprovação em concursos públicos em nível federal, parece ter gerado impactos quanto à regularidade desses encontros e a própria organização desses momentos de formação.

Por fim, a professora A concluiu que o processo de formação continuada, ao qual estava submetida, se configurava como uma "estratégia pró-forma", para justificar muito mais o investimento econômico, e muito menos a qualidade dessa formação oferecida.

É mais pra dizer que tem. Só. Desculpa meu tom de indignação, nas minhas respostas, mas é porque isto vem do âmago (Professora A).

A professora S, por sua vez, também assumiu que a formação continuada, institucionalizada pela SEDUC, caracterizava-se como um momento de "apagar o incêndio". A docente reiterou que a regularidade das formações mantinha direta relação com as avaliações externas em larga escala, sobretudo, no segundo semestre, período em que tais avaliações eram aplicadas. Para a docente, a concepção de formação continuada, subjacente a esse modelo, articulou-se a uma política de resultados, focando nos números e nas metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As formações do Estado passaram a ficar mensais, a gente passou a receber os comunicados, devido às provas externas que estavam chegando. Eu recordo de um comentário que saiu na sala dos professores: "é, eles agora querem enlouquecer a gente, porque tá chegando e eles querem agora resultado". Então, assim, não era uma política, o que aparenta ser, que não era uma política ou uma prática da rede. Era ...vamos correr para apagar o incêndio, é coisa assim, que é diferente da rede municipal, a rede municipal é a política dela de dar essas formações (...) Já o Estado não. O Estado, ela vem como se fosse para apagar o incêndio. É a impressão que passa. Agora de dois anos pra cá, ela passou a ser mais corriqueira. Então, a gente observa que no segundo bimestre há mais formações. No primeiro é uma perdida e quando tem (PROFESSORA S).

O GEDELP emerge, pois, em meio ao contexto de formação contínua acima delineado, a partir das falas dos professores, nas quais se inscreveram as suas representações sobre os encontros efetivamente praticados. O grupo, como já discutido, não foi uma invenção da SEDUC/PE, em termos de política institucional, embora o Gestor da GRE tivesse conhecimento sobre a existência desse movimento de formação, dando significativo apoio para o seu funcionamento.

não houve, assim, em nenhum momento, movimento da Secretaria no sentido em institucionalizar este grupo, e é claro, havia o conhecimento, o Gestor da Regional, na ocasião deu todo apoio ao grupo, mas não foi nada oficializado junto à Secretaria de Educação. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP)

De acordo com Certeau (2008), a presença e a circulação de uma representação, neste caso, a formação continuada instituída para esses professores, não indicam, de modo algum, o que ela é para seus usuários. Faz-se necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. Ao participar dessas formações, ainda que sob a ameaça de perda salarial, para os que faltassem, os docentes pareciam consentir e submeter-se à dinâmica de formação continuada da rede. Entretanto, as aulas-atividades, destinadas ao planejamento da ação docente, foram taticamente utilizadas, por eles, para os encontros do GEDELP.

Assim, como em Certeau (2008), ao discutir a "cristianização forçada a que eram submetidos os indígenas da América do Sul, pelos colonizadores hispânicos" e sua subversão ao que lhes era prescrito (DURAN, 2007, p.120), essa "tática" revela que os professores faziam "das ações rituais, das representações ou leis que lhe eram impostas outra coisa que não aquela que" a SEDUC/PE estrategicamente julgava obter por elas. Nesse sentido, os professores do GEDELP pareciam fazer uma espécie de *bricolagem*, expressão utilizada por Certeau (2008), para referir-se à transferência do eixo da produção de mercadorias para o da sua recepção, para o consumo, evidenciando, especialmente, 'maneiras de lidar com' (SANTIAGO, 2000).

As aulas do Estado ... né ... as aulas-atividades de Língua Portuguesa são nas quintas-feiras. Então, todas as formações de língua portuguesa acontecem nesse dia, justamente por conta das aulas-atividade. E o GEDELP, a gente trocava, realmente, utilizava as aulas-atividade que seriam para a formação, essas coisas, pra o GEDELP, e ele sempre ocorria às quintas-feiras (Professora A).

Assim, a dinâmica de funcionamento do GEDELP deu-se da seguinte forma: o grupo, como já dito, funcionava às quintas-feiras, no período vespertino. Os encontros eram realizados em um período na Escola X, na cidade de Olinda- PE; e em outro, na Y, localizada na cidade de Paulista – PE, cujo critério de escolha residiu no fácil acesso aos professores, quanto à questão do deslocamento, já que esta GRE abrangia sete municípios (Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Itapissuma, Itamaracá, Olinda e Paulista).

Quanto à periodicidade desses encontros, logo no início, foi semanal. Depois, pelas demandas do trabalho docente desse grupo, a formação passou a acontecer quinzenalmente. Nesse sentido, esta proposta de formação pareceu romper com os modelos clássicos em que a formação continuada se dá de maneira eventual e pontual (SILVA; ALMEIDA, 2010).

> Eventual, quando são verdadeiros eventos que ocorrem no início de cada semestre letivo. (...) Pontual, por não haver uma sequência lógica entre tais eventos, aproximando-se, muitas vezes, do improviso. Isso gera um expressiva contradição: não há continuidade na formação continuada o que produz falta de significado e desestímulo nos professores quando estes não veem relação entre o episódios de formação e destes com o cotidiano da escola (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 24).

Em relação à formação do grupo, inicialmente o Técnico da GRE fez um convite a todos os professores pertencentes à jurisdição da GRE METRONORTE para apresentar a proposta de criação do GEDELP. Em seguida, abriu-se um processo seletivo, cujas exigências eram a entrega do currículo vitae, de uma carta de intenção e de uma carta de recomendação emitida pelo gestor da escola, na qual o professor estivesse lotado, para análise, no ano de 2010. O grupo começou, assim, com aproximadamente quinze professores. No ano seguinte, foi desconsiderada a carta de recomendação, já que o grupo entendeu que

um professor que tem boas práticas, traz melhorias e está sempre buscando é... é... de alguma forma já traz subsídios pedagógicos e aí não é uma carta de recomendação que vai dizer que um professor tem boas práticas pedagógicas. E no ano do segundo ano consistiu que eliminamos a carta de recomendação do Gestor. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

No que diz respeito às temáticas discutidas, o grupo, a princípio, priorizou a discussão de documentos curriculares da SEDUC/PE, como já mencionado, mas, logo depois do processo de apropriação dessas propostas, outros temas foram surgindo, em função dos desafios da prática de ensino de português trazidos por eles, delineando as estratégias metodológicas desses encontros:

A cada ano nós elegemos um eixo, que é discutido e a definição se dá a partir do grupo mesmo e após a definição deste eixo fazemos uma seleção de textos. Peço né, para que cada componente do grupo traga sugestão de textos relacionados àquele eixo temático, a partir do qual se darão as discussões, reflexões do grupo, não esquecendo que tem que ter relação com o ensino, que é este o objetivo do grupo (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Então, para cada ano a gente já levou um eixo, que é chamado de Eixo Temático, a partir do qual era realizado (sic) todas as discussões ao longo do semestre ou do ano letivo. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP)

A proposta de trabalhar com eixos temáticos, como citado acima, foi revelando, por sua vez, os objetivos deste grupo de formação, uma vez que este, mesmo sem ter se constituído uma política de formação continuada reconhecida pela SEDUC/PE, coexistiu dentro desta dinâmica. Logo, conhecer as concepções teórico-metodológicas do GEDELP, enquanto um grupo de formação continuada, pareceu relevante para compreender as suas especificidades, as suas diferenças quanto ao modelo de formação da rede estadual, configurando-se, no dizer de Certeau (1998) como uma *tática* de ação própria, dentro do contexto em que esteve inserida. Vejamos fragmentos da entrevista com o coordenador do GEDELP, nos quais as concepções do GEDELP apareceram:

Pensar em alternativas didáticas (...) repensar o ensino de língua portuguesa (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Eu acho que é um movimento diferente em termos de formação continuada é... porque a gente... a minha ideia era pensar a formação continuada dos professores da Regional a partir... da realidade deles, o que é que eles vivenciavam em sala de aula e trazer isso e pensar junto com eles em termos de políticas de formação (...) (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

a ideia era que eles pudessem trazer estas práticas, os exemplos de práticas para o grupo e a gente pudesse problematizá-las a partir de textos sugeridos, e aí pensar e (re)discutir alternativas didáticas dentro de... da instituição, dentro da Rede Estadual. É um movimento que eu vejo a vivência... que parte do professor, né? (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Além disso, o GEDELP, dentre seus dispositivos metodológicos de formação continuada, realizou, ao final de cada ano, o Fórum sobre o Ensino de Língua Portuguesa (FELP), ponto de culminância das reflexões anuais realizadas pelo grupo. O evento realizou-se, no ano de 2010, no Auditório da GRE; no ano seguinte, no Auditório do Centro de Educação da UFPE (2011); e, em 2012, o evento retornou ao Auditório da Regional (2012), por reivindicação do próprio grupo de professores. Essa reivindicação dos professores, em consonância com Silva e

Almeida (2010), toma o espaço escolar como o lugar central da formação continuada, permitindo "um mergulhar nas entranhas da sala de aula" (p.25).

No que se refere à temática, o evento contemplou o eixo temático definido, no início do ano, pelo grupo, como já falamos, e que foi objeto de discussões nos encontros. O público-alvo do FELP foram os professores da rede, os quais puderam participar, tanto na condição de ouvintes, quanto apresentando relatos de experiência, de acordo com a temática do evento. Para a realização do evento, o grupo convidou, geralmente, dois professores das Universidades, da área de Linguística e Didática da Língua, para fazerem a palestra de abertura e encerramento do evento.

A opção teórica do GEDELP, ao trazer as práticas de sala de aula para a reflexão e, consequentemente, a teorização das mesmas coletivamente, apostou em dispositivos de formação continuada, apontando para uma orientação de tendência crítico-reflexiva, que abrange "a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente" (SILVA, 2007, p.100).

A metodologia, portanto, afinada a esses pressupostos da tendência crítico-reflexiva, se refletiu nas estratégias utilizadas por esse grupo: "estudo e coletivização do saber", na leitura e estudo dos textos que subsidiam a análise das práticas, articuladas ao eixo temático; "análise das situações didáticas", através da discussão sobre a ação docente, via registros de observações da prática, modelos de boas intervenções didáticas, apresentações orais de relato de experiências do grupo, trabalhos realizados pelos alunos, propostas de atividades oriundas de livros didáticos ou de outros materiais; "planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas", partindo de questões e contextos comuns entre os docentes, de natureza metaformativa, além da socialização de relatos de práticas exitosas, tendo o FELP como representativo exemplo (SILVA, 2007).

Em relação à infra-estrutura, os professores buscaram parcerias com editoras para adquirirem material didático e lanche para os participantes, além de contarem com o apoio "tático" da GRE METRONORTE, já que, segundo afirmou o Técnico da Regional,

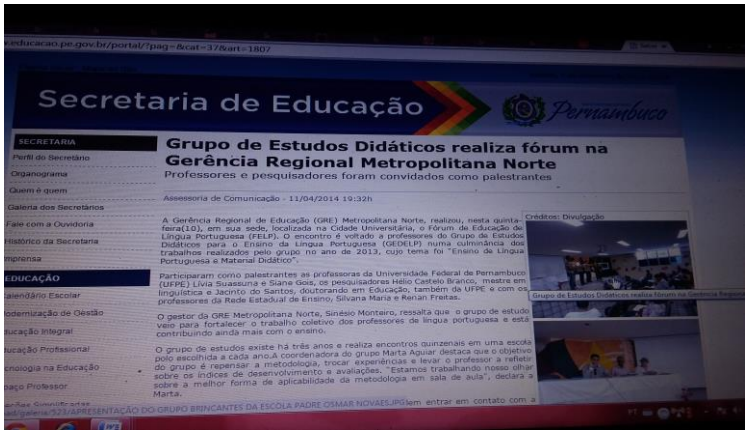
Infelizmente, não há nenhum apoio oficial da Secretaria, embora todo ano nós enviamos o convite à Secretaria. Então ... os representantes da secretaria sabem da existência, participam do grupo, mas nós não temos nenhum incentivo financeiro para a realização deste evento (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Vale destacar, todavia, que para os professores participarem do FELP, estes recebiam, por parte da SEDUC/PE, um recurso destinado à formação continuada[67]. Este dado é significativo, porque se opõe, a princípio, à não legitimidade do grupo, como uma política de formação continuada, já amplamente afirmada neste texto. Entretanto, inferimos que esse "investimento" pareceu se configurar como mais uma "tática" da GRE METRONORTE, em nível local, onde o GEDELP se situava: com o apoio da gestão, os docentes aproveitavam o recurso, destinado à formação continuada "oficial", para ajudarem na realização do evento. Vejamos a fala abaixo que esclareceu o funcionamento desses recursos:

Na verdade, é que vem da Secretaria da Educação, que é um recurso que vem para a formação continuada.. né? ... porque, dependendo aonde acontece, o professor tem direito a um auxílio de R$ 17,00 ... para as formações das políticas públicas e isso sobra.. e pra não devolver este recurso, utilizamos nas políticas de formação, e então atendemos quando há dificuldades para o deslocamento dos professores no caso do evento ser o dia todo (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Essa "articulação" nos levou, por sua vez, a outro dado curioso encontrado, nesse processo de caracterização do grupo: o FELP, evento realizado pelo GEDELP, aparece no site oficial da SEDUC/PE, como podemos observar abaixo.

Figura 2 – *Print Screen* do Grupo Felpe



Fonte: GEDELP (2015).

[67] Vale ressaltar que este recurso não é extensivo aos encontros do GEDELP que acontecem regularmente. De acordo com o coordenador do grupo, os professores que participam do Gedelp custeiam sua ida aos encontros, porque acreditam na proposta do grupo. Como não é reconhecido pela SEDUC/PE, não existe nenhum tipo de auxílio financeiro, como uma bolsa, por exemplo, para o deslocamento.

Alguns questionamentos, assim, se impuseram sobre esse fato: ora, se o GEDELP não constituiu uma política de formação, legalizado pela SEDUC/PE, como as ações desse grupo figuravam no site oficial dessa secretaria como se assim o fosse? Ora, se as discussões sobre as políticas permanentes de formação continuada situavam-se na crença de um professor-reflexivo, "na construção permanente de sua autonomia didático-pedagógica e de sua identidade profissional (SILVA e ALMEIDA, 2010, p.23), por que esse modelo apresentado pelo GEDELP sobrevivia na periferia dessas políticas, figurando no cenário dessa rede como um "bicho exótico"? Ora, se as ações exitosas desse grupo eram, por um lado, referendadas no discurso oficial da rede; como, por outro, não podiam contribuir para a (re)definição do planejamento da política de formação, considerando experiências dessa natureza? Ora, como silenciar a existência de um grupo, com essas peculiaridades, se este serviu, inclusive, para atender demandas da própria SEDUC/PE?

Sobre essas questões, o coordenador do GEDELP foi apontando alguns caminhos, algumas dificuldades e proposições. Quando indagado sobre os desafios na efetivação do grupo, o coordenador apontou que, embora a GRE apoiasse essa ação, e a SEDUC/PE soubesse da existência desses encontros, a falta de formalização constituía um primeiro impedimento, já que se, a situação contrária fosse, as ações poderiam ser mais sistemáticas e atreladas às políticas de formação da rede. O coordenador também considerava que as próprias políticas educacionais da SEDUC/PE se constituíram um impedimento, uma vez que muitas ações planejadas pelo grupo tiveram de ser interrompidas para atender às necessidades dessa secretaria.

É... em relação ao reconhecimento, tivemos todo o apoio da Gerência Regional ... embora a secretaria saiba da nossa existência, não há nenhum estatuto do grupo. Creio que é algo que precisamos avançar e formalizar o grupo e... aí temos o respaldo maior no ponto de vista institucional.

(...) acho que, primeiro, a questão da institucionalização, a formalização do grupo seria algo que coloco como impedimento. Se o grupo, eu acho, tivesse reconhecimento, na verdade, da secretaria, eu acho que as ações poderiam ser... digamos... mais sistemáticas e atreladas às políticas de formação continuada da Rede. (...) Acho que... basicamente ... acho que basicamente seria o primeiro passo ... o reconhecimento do grupo e a partir daí as coisas poderiam vir naturalmente.

(...) as políticas educacionais da Secretaria, como um todo, também de certa forma, foram um impedimento. É porque, muitas vezes, tivemos que interromper as nossas ações, naquilo que havíamos planejado, para tentar atender alguma demanda da secretaria. Mas, claro, tentando lançar um outro olhar para isso, né? pensar numa outra possibilidade de fazer essa... essa... ação que foi demandada pela Secretaria.

(..,) reconhecimento é importante ... algumas políticas ... de demandas da Secretaria de Educação serem entraves para o grupo, porque tínhamos que atender, uma vez que estamos sob a jurisdição da Regional e as demandas da Secretaria, né? ... mas não só atender no sentido de executá-las e, sim, repensar e refletir sobre aquelas ações que

foram demandadas, porque nós tínhamos um objetivo bem definido. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Nesse processo de caracterização, questionamos também quais os impactos dos encontros do GEDELP sobre as práticas dos professores de português e, de que maneira, era possível avaliar esses impactos em termos de resultados mais efetivos. O coordenador destacou três aspectos: a) o grupo atendia às demandas da SEDUC/PE e as suas específicas, "então o grupo está bem situado"; b) as práticas de ensino de português eram objeto de reflexão constante no grupo; c) os dispositivos metodológicos utilizados nos encontros de formação vinham contribuído para a ressignificação da prática.

O GEDELP me ajudou muito na prática de sala de aula. Ele me levou a refletir sobre o meu fazer pedagógico, através dos teóricos. Nós tínhamos discussões muito interessantes e profícuas. O grupo me deu uma segurança maior e um aporte teórico bastante consistente, principalmente sobre a teoria dos gêneros textuais. Esta era uma lacuna que nunca havia sido sanada na universidade, uma vez que todos os meus estudos posteriores foram no âmbito da literatura. Aprendi muito no GEDELP (Professora A).

O GEDELP, ele foi um divisor, por que é a gente de uma faculdade, a gente, na verdade, não sai pronta, né? A gente sai cheia de teorias, e acho que no processo de aulas práticas a gente foi absorvendo práticas muito antigas (...) Então, o GEDELP foi um crescimento, porque a gente começou com leituras de teóricos, onde a gente foi percebendo, refletindo a prática da gente...então, o GEDELP foi como a corda, tem que.. alguma coisa não tá de acordo, e muito embora, a gente enquanto professor, lá, no íntimo, a gente percebia estava faltando alguma coisa. O GEDELP foi um momento de crescimento, de reflexão, que esse caminho precisava ser modificado a partir das leituras que fizemos (...) A importância do GEDELP na minha sala de aula foi exatamente a minha mudança, né? A reflexão que eu passei a ter, que eu fiz, que levou a uma mudança de atitude nas práticas, onde também eu passei a levar o aluno a refletir o seu texto, o texto que ele estava lendo. A minha mudança implicou na mudança do próprio aluno ou da condução da aula. Foi muito boa a experiência (PROFESSORA S).

Em relação aos conhecimentos referentes ao ensino de língua, quanto às concepções de língua/linguagem e de gramática/análise linguística que orientavam os encontros de formação, o coordenador assumiu uma perspectiva centrada nos usos linguísticos, inseridos nas práticas sociais, articulada ao discurso acadêmico vigente sobre a questão:

Na verdade, a gente parte do...do... dos usos, e sim... a gente considera a língua como a prática social mesmo, então é... a ideia é que a gente possa... é... atrelar o ensino de língua... né?... às praticas sociais em que os alunos estão inseridos. Então, a gente pensa no ensino de língua nessa dimensão maior. A gramática, como você colocou, aí... ela é vista também dentro dessa perspectiva, é mais na concepção... mais... de análise linguística (...) não é a gramática pela gramática, mas a gramática a serviço dos textos, né? ... numa reflexão mesmo sobre a língua (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

No que concerne, mais especificamente, ao eixo de ensino de gramática/análise linguística, o GEDELP, embora adotasse uma perspectiva focada no uso e reflexão sobre a língua, reconheceu as dificuldades e desafios na didatização desse eixo, apontando algumas concepções e práticas de ensino distintas convivendo nas aulas de português:

(...) essa perspectiva de gramática, né? no viés da análise linguística mesmo, eu ainda vejo professor um pouco, entre aspas, perdido. O professor ainda não conseguiu incorporar, ou melhor, ressignificar... é ... esse ensino de gramática e, muitas vezes, quando isso é feito ... né? ... ele faz ... ele tenta um trabalho com a gramática a partir do texto, mas acaba ... é ... repetindo velhas práticas, ele só mudou o objeto, ele saiu da frase foi pro texto, mas permanece aquela velha é... gramática... né? ... normativa (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Tem alguns outros professores que fazem isso, outros é... fazem análise linguística, mas não sabem que fazem análise linguística. É... então eu vejo ... eu tenho conversado muito com os professores, e é o que eu ouço: mas análise linguística é algo muito difícil de fazer, né? ... é muito difícil e não dá pra fazer. Aí eu pergunto: mas como você faz a análise linguística ... ou aliás, como você trabalha a gramática em sala de aula? A partir do que ele diz, eu digo: isso aí é análise linguística, então, eles trabalham. Mas tem esse grupo de professores que tentam fazer este trabalho com a gramática, na perspectiva linguística e terminam repetindo velhas práticas, o tradicional, talvez se sintam mais seguros, mas aí tem a questão da formação que estes professores tiveram. E tem outros que, de fato, fazem análise linguística, mas não têm consciência que fazem a análise linguística (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Outro aspecto desse processo de caracterização, diz respeito às diferenças entre as formações oferecidas pela SEDUC/PE e os encontros realizados pelo GEDELP. As professoras A e S apontaram diferenças teórico-metodológicas entre os respectivos modelos de formação continuada, aos quais eram expostas. Para a professora A, não havia como comparar as formações continuadas da SEDUC-PE com as do GEDELP.

No GEDELP nós discutíamos teoria e práticas de sala de aula exitosas. Nas formações do Estado, não sei nem como caracterizar, tamanha é a falta de qualidade. Os formadores não têm preparo suficiente, as temáticas são muito batidas e tratadas de forma muito superficial (PROFESSORA A).

A Professora S também destacou diferenças, alçando o GEDELP à condição de "política" de formação continuada "criada" nos fazeres ordinários desse grupo de professores, validando o modelo das *táticas* em detrimento do que *estrategicamente* era imposto.

Não tenha dúvida que era diferente. Ali foi uma política que foi criada. Então, nós estávamos primeiro estudando a questão teórica, todas as concepções de língua (...) e depois chegar a outros teóricos e abordagens das linhas de condução do ensino de língua portuguesa. Então, realmente, a gente via que aquilo ali era uma coisa planejada, pesquisada, a gente ia na fonte, ao contrário da formação do Estado, onde ele traz tudo pronto, "olha você ter que abordar isso, isso e isso", explorar habilidades e ali a gente não sabia quem é que vem com essa teoria, quem é que vem com essa linha de pensamento, que concepção...eu diria até mais ainda: um crime. (...) Aí eu reforço ainda

aquele ideia que tenho assim a impressão: é pra apagar o incêndio. "Olha, nós temos que estudar essas questões e tirar essas habilidades aí...são habilidades que tão lá, do ENEM, a gente não ia para os teóricos, nas formações não existe teóricos pra eles, pra gente entender o que é que fulano pensa, o que tal teórico pensa, é uma coisa assim muito pronta, entendeu? Já o GEDELP não, a gente ia preparando, a gente tinha os ingredientes e dali a gente ia engrossando os conhecimentos da gente, de uma forma assim... bem... vamos dizer, numa escala de evolução. Realmente há essa diferença, é notória (PROFESSORA S).

Por fim, além das diferenças apontadas, acima, pelas docentes, referentes às concepções e metodologias dos dois modelos de formação continuada, outro aspecto emergiu das falas dos participantes desse estudo: o formato da formação. O coordenador sinalizou que, na SEDUC/PE, a dinâmica da formação partia da concepção do professor como multiplicador, responsável para fazer o repasse nas escolas; já no GEDELP, a formação se dava de maneira oposta, o professor participava dos encontros sem intermediação a *posteriori*. Vejamos como essas perspectivas apareceram no depoimento da coordenação do grupo:

(...) as escolas enviam representantes, partindo do pressuposto que esses representantes irão fazer o repasse na escola, coisa que nem sempre acontece, por conta das muitas demandas e a própria dinâmica da escola, que não permite que isso aconteça. Então, muitas vezes, essa formação que aquele representante da escola teve não chega aos demais colegas da escola, mas a secretaria parte desse pressuposto, que isso não acontece. O que eu estou colocando pra você é que minha vivência em sala de aula e minha experiência como técnico mostram que isso não acontece. Eu acho que a formação do GEDELP... ela se difere ... ela acontece num movimento oposto ao da secretaria (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

Geralmente as formações da secretaria são pensadas no âmbito da secretaria ou em âmbitos superiores, né? ... e já chega num formato pronto pra regional, pra que a regional viabilize isso pro professor, então, é apenas operacionalizar o que já veio pronto, né? ... definido num formato fechadinho. O GEDELP não, a política de formação do GEDELP poderia se definir nesta forma: ela parte das necessidades dos professores, do seu cotidiano, do que eles vivenciam, das práticas e, a partir disso, a gente define que eixo temático será discutido, que textos podem subsidiar essa discussão e aí começam... é... é... as discussões, a partir de problematizações que são oriundas da ... da ... sala da aula. E eu acho que o diferencial é isso, é... é... a origem da formação, como ela é pensada (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

5.1.1 Formação Continuada da Secretaria de Educação de Pernambuco: pelas "lentes prescritivas" dos documentos oficiais de ensino

O panorama delineado, a partir das falas do técnico da GRE e das Professoras A e S, sobre o lugar da formação continuada na profissionalização dos docentes da rede estadual de Pernambuco, possibilitou que, antes de continuarmos o processo de caracterização do GEDELP, nos situássemos nesse contexto maior, em que tais formações foram realizadas, para que compreendêssemos, de maneira mais significativa, a emergência de um grupo, dessa natureza, na

contramão dos modelos ofertados pela SEDUC/PE e descritos nas representações desses atores do processo educativo.

Além disso, as falas desses sujeitos, nesse estudo, permitiram a reflexão sobre as concepções de formação continuada que orientavam os encontros nessa rede de ensino, muitas vezes, em dissonância com o discurso oficial instituído sobre essa dimensão da profissão docente, na área de língua portuguesa, especialmente, conforme pudemos observar nos Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco (PFDPE) e em outros documentos oficiais que serão relacionados abaixo.

No texto de introdução deste documento, sinalizou-se que esse material foi elaborado a partir dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco[68] (PEBPE). Antes de voltarmos a tratar sobre os Parâmetros de Formação Docente, faremos algumas observações sobre o PEBPE, já que, como o mesmo atesta, "currículo, desempenho dos estudantes, formação docente e programas de ensino foram concebidos como partes de um círculo virtuoso, interligados no mesmo movimento de transformação e busca de qualidade da Educação Básica pernambucana (PEBPE, 2012, p.18-19), a fim de melhor compreendermos como o discurso oficial sobre a formação continuada nesta rede de ensino se situa.

Sendo assim, este documento, em uma dimensão mais ampla, tinha a finalidade de estabelecer metas de aprendizagem para os alunos, a cada ano, em todas as etapas da Educação Básica, ou seja, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, configurando-se como uma ferramenta para o planejamento e o acompanhamento do trabalho escolar docente (PEBPE, 2012).

Na sua elaboração, ancorou-se nos seguintes documentos, elaborados anteriormente para as redes públicas do Estado de Pernambuco: Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC- PE, 2008); na definição das Orientações Teórico-Metodológicas (OTM, 2008); na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (PCEMILCT, 2010); na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (PCEMIMCNT, 2010). Esse material se

[68] Conforme informado pelo PEBPE (2012, p.15), a elaboração dos Parâmetros teria sido uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/CAED, a partir da revisitação de outros documentos curriculares existentes. A construção desses Parâmetros se articularia e se integraria a estes outros documentos: Padrões e Níveis de Desempenho do Estudante, Programas de Ensino para Educação Básica do Estado de Pernambuco e os Parâmetros de Formação Docente, estes últimos, o que destacaremos neste tópico de caracterização.

prestava, especificamente, a apresentar concepções mais gerais, de ordem didático-pedagógica, nas quais se respaldavam: definições sobre currículo (formal, real, oculto e nulo); expectativas de aprendizagem focadas na tríade conhecimento, habilidades e competências; transposição didática; projeto político-pedagógico; diretrizes pautadas a partir da noção de identidade, diversidade e autonomia; eixos metodológicos centrados na interdisciplinaridade, o dialogismo e a contextualização.

Dessa forma, como um texto que alicerçava os pressupostos teóricos gerais do processo educativo, em uma perspectiva histórico-social e política, "com vistas a uma sociedade mais justa", " à "socialização dos saberes escolares" e à "democratização da educação" (PEBPE, 2012, p.44), este documento subsidiava, do ponto de vista das concepções pedagógicas, os Parâmetros Curriculares destinados aos componentes curriculares das áreas específicas do conhecimento, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Filosofia e Sociologia, Física, Geografia, História, Química, Arte, Educação Física, Língua Espanhola e Língua Inglesa.

No caso deste estudo, interessaram-nos, para breves considerações, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PCLP), primeiro pela articulação já apontada entre estes documentos curriculares, elaborados pela rede estadual de ensino e, mais especialmente, com os Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco; segundo, porque no PCLP encontravam-se as concepções teórico-metodológicas assumidas, institucionalmente, para o ensino de língua portuguesa, com ênfase no tratamento didático dado à gramática/análise linguística na sala de aula, as quais, em tese, deveriam resvalar nas estratégias de formação continuada oferecida aos docentes e, na ponta, nas práticas de ensino de português desses professores, ou seja, no *currículo em ação* (SACRISTÁN, 1998).

O PCLP (2012) se integrou ao conjunto de documentos oficiais de ensino que a Secretaria de Educação de Pernambuco propôs aos professores e a todos os atores envolvidos no cotidiano escolar[69]. Esse documento reafirmou o compromisso com uma formação "que garanta aos

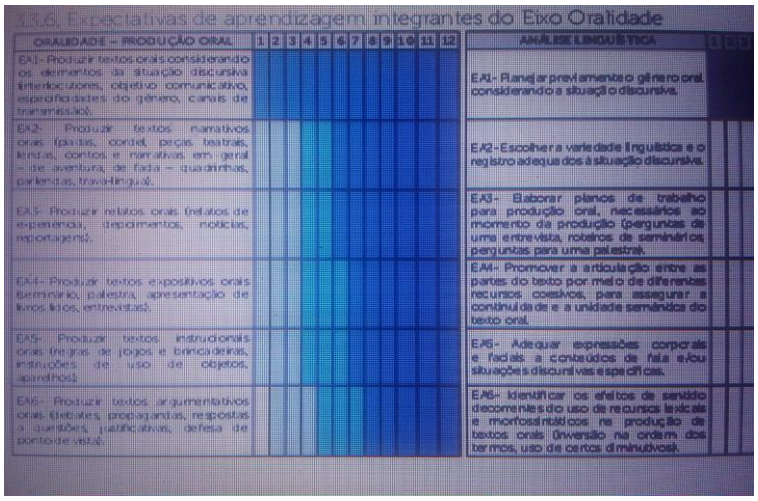
[69] Segundo o texto oficial, este documento teria sido elaborado em parceria com "várias instituições educacionais do estado de Pernambuco – Secretaria de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) – e contando com a participação de professores representantes das Gerências Regionais de Educação, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa reafirmam um modelo de ensino alinhado com as orientações nacionais" (PCLP, 2012, p.13). As orientações curriculares nacionais, sobre as quais o documento se refere são: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/Ensino de primeira à quarta séries (BRASIL/MEC, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa/Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL/MEC, 2000) e PCN+ Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2002).

estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social" (p.13). Essa proposta curricular afirmou considerar a natureza sociointeracionista da linguagem, o texto como unidade central no ensino de português, a partir dos usos linguísticos efetivos oriundos das práticas sociais.

> Nesse modelo, que assume o texto como unidade de ensino, a teoria dos gêneros textuais significa, para além de um modismo, a possibilidade de desenvolver um trabalho escolar mais proveitoso com a Língua Portuguesa. Por isso, essa é uma categoria organizadora das práticas de linguagem (PCLP, 2012, p.17).

O documento também apresentou a organização do ensino de português, estruturado por meio de eixos, os quais deveriam garantir o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção) (PCLP, 2012, p.15). Para tanto, o trabalho com a apropriação do sistema alfabético, a análise linguística (eixo vertical), oralidade, leitura, letramento literário e escrita, constituíram os seis eixos de ensino que deveriam nortear a aula de português, em uma explícita ampliação dos eixos, propostos pelos PCNs (1998), referentes ao Ensino Fundamental. Nesse documento, a leitura, a produção textual, a análise linguística e a oralidade estabeleceram-se como os quatro eixos organizadores do ensino de língua. Para o ensino desses eixos, o PCLP propôs expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas em cada ano do ensino básico, a partir de uma progressão espiral dos conteúdos, sobre a qual residiria uma dinâmica de abordagem, sistematização e consolidação desses objetos de conhecimento linguístico. No caso da análise linguística, assunto que interessa a esse estudo, a proposta curricular, em questão, metodologicamente, organizava esse eixo de ensino, integrando-o aos outros cinco eixos, já mencionados, revelando, por sua vez, as concepções teóricas que orientavam o tratamento didático prescrito para os professores na aula de português, conforme podemos ver na figura abaixo.

Figura 3 – Proposta curricular



Fonte: PCLP (2012).

De acordo com esse documento, "a análise linguística é um eixo vertical, que perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade" (PCPL, 2012, p.60), pelo fato de a reflexão sobre a língua só fazer sentido se estiver a serviço dos usos linguísticos efetivos. Esse eixo de ensino filiava-se a uma gramática de tipo reflexiva, na qual se promoveria o deslocamento de um ensino metalinguístico, centrado no reconhecimento de nomenclaturas gramaticais, para uma metodologia na qual se priorizaria a análise dos elementos linguísticos, funcionando nos discursos. Nesse sentido, ampliar-se-ia o ensino da norma culta da língua para a consideração de outras variedades da língua, já que, na vida, o estudante era exposto a situações de comunicação muito diversas.

Essa proposta de análise e reflexão linguística assumia o modelo, postulado por Geraldi (1997), no qual "o processo de interação verbal envolve atividades que demandam a construção e o domínio de conhecimentos e de estratégias linguísticas, ou seja, envolve um saber sobre a linguagem (PCLP, 2012, p.42)". Dessa forma, o trabalho com a análise linguística compreenderia um ensino que deveria priorizar as atividades: epilínguísticas, resultantes "de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto" (GERALDI, 2002, p. 23); e as metalinguísticas serviriam como fonte para ampliar a reflexão sobre as questões já trabalhadas nessas atividades epilinguísticas.

O PCLP (2012), ainda na reflexão teórico-metodológica sobre esse eixo, propôs uma discussão sobre:

a) a análise gramatical, questionando sobre que gramática ensinar na escola e para quê. Defendia que o ensino de gramática não deveria ser abolido da escola por estar na língua e ser parte dela. E que a defesa pela análise gramatical nas aulas de português estaria diretamente relacionada "ao estudo das regularidades da língua, compreendida a partir do fenômeno da variação" (PCLP, 2012, p.45).
b) o lugar da norma padrão na prática de análise linguística. No documento, o termo parecia, por um lado, ser tratado como sinônimo de ensino de classificações gramaticais, haja vista o momento em que o texto dizia que "muito embora se reconheça a ineficiência dos estudos normativos e classificatórios na formação de usuários competentes da língua, o estudo da norma padrão tem lugar nas práticas de ensino" (p.46). Por outro lado, a proposta justificava o ensino de norma na escola, considerando que, em algumas práticas orais e escritas, aos indivíduos é requerida a produção de gêneros textuais, em maior ou menor grau de formalidade, para corporificar seus discursos, submetendo-os, pois, à variante de prestígio. Além disso, afirmava que "o conhecimento da norma culta deve ser garantido a partir da reflexão em torno de suas regularidades, evitando-se prescrições estéreis (PCLP, 2012, p.45)".
c) a abordagem do estudo do léxico, nas práticas de análise linguística, pelo seu caráter "aberto", nos processos de formação de palavras, atuando como recurso de coesão e coerência textuais, na relação entre léxico e as condições socioculturais.
d) a análise textual, mobilizada "pelo usuário da língua em atividades de leitura, produção escrita e oralidade (PCLP, 2012, p. 49)", contribuindo para um melhor organização e sistematização do conhecimento sobre os textos, de modo que as práticas de análise linguística, nessa esfera, fossem consideradas em sua interdependência, distantes, assim, de um ensino de língua fragmentado, cujo trabalho com o texto não se configurasse como pretexto para a exploração de regras de gramática.
e) A prática da análise linguística no decorrer da escolarização, nessa proposta, privilegiava, nos anos finais do Ensino Fundamental, "a realização de atividades como identificar/reconhecer recursos linguísticos mobilizados pelos textos, tomando consciência de sua função, ou de sua relevância, a fim de poder contribuir para ampliar a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar" (PCLP, 2012, p. 50). Nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, "amplia-se a reflexão sobre a

> linguagem, propondo-se a sistematização de estudos sobre algumas categorias gramaticais, tendo em vista, sempre, o desenvolvimento de competências de uso da língua (PCLP, 2012, p. 50)".

As considerações feitas sobre os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PEBPE , 2012) e sobre os Parâmetros Curriculares destinados ao Ensino de Língua Portuguesa (PCLP, 2012) encontraram relevo, nesse processo de caracterização do GEDELP, em função de o discurso, encontrado nesses textos do saber, apontar para a articulação entre esses documentos curriculares como já afirmado. Logo, trazer os pressupostos teórico-metodológicos dos Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco, nesse momento de compreensão sobre o que diziam os professores do GEDELP sobre a formação continuada oferecida pela rede estadual e o que, institucionalmente, se "prometia" em termos de concepções e diretrizes, dependia da apresentação, em linhas gerais, do PEBPE (2012) e do PCLP (2012), a fim de que tivéssemos uma visão geral dessa articulação entre concepções pedagógicas, concepções de língua, linguagem e de gramática/análise linguística.

Os Parâmetros de Formação Docente, documento complementar ao PEBPE (2012), tinham a finalidade de estabelecer o diálogo entre a SEDUC/PE, as secretarias municipais e as instituições formadoras de professores, além de orientar o processo de formação continuada realizada por essas secretarias, conforme discurso institucional. O documento era constituído de três volumes, voltados, respectivamente, às seguintes áreas do conhecimento: "Línguas, Artes e Educação Física"; "Ciências Humanas"; "Ciências da Natureza e Matemática". Detivemo-nos no primeiro volume, já que nele estavam contidas as orientações para a formação continuada na área de ensino de língua portuguesa.

Nos três volumes, havia um resgate histórico das políticas de formação continuada de docentes no Estado de Pernambuco, compreendido entre os períodos de 1987 até os dias atuais, a partir do 2º Governo de Miguel Arraes (1987- 1990), e do Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), tendo como base o trabalho organizado por Maria da Graças Corrêa de Oliveira e outros (OLIVEIRA, 2006)[70], e os documentos curriculares produzidos nesses governos. Em um segundo momento, os volumes também traziam os parâmetros de formação docente, explicitando concepções de formação continuada e desafios no processo de sua implementação. Nos outros

[70] OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de et al. *Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica*: o caso de Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

momentos de sua organização, o material apresentava os parâmetros de formação docente nas áreas específicas já mencionadas, iniciando com a área de língua portuguesa.

Sobre esse segundo momento, em que as concepções de formação, efetivamente apareciam, o PEBPE (2012) assumiu, ao menos no discurso oficial, uma perspectiva contrária à percepção sobre o professor como um instrutor, aplicador de técnicas de ensino, transmissor de conteúdos, cumpridor de programas pré-estabelecidos, adepto de estratégias de avaliação que priorizassem a aplicação de questionários, por exemplo. Essa concepção, muito articulada a um modelo da racionalidade técnica, caracterizava uma prática pedagógica preocupada com a reprodução do conhecimento (BEHRENS, 1999). Nesse modelo, a atividade profissional docente "consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (SCHÖN, 1983, p. 21).

Contrário a esse paradigma, o documento, utilizando a metáfora "marinheiro se faz no mar", da obra de Saramago (1998), reconheceu que a formação continuada do professor "se faz no 're-conhecimento' de sua ação no espaço escolar e fora dele, na busca de caminhos de reinvenção das bases fundamentais dos saberes e das práticas docentes" (PEBPE, 2012)

O documento também preceituou que a formação do professor deveria proporcionar a interpretação de suas ações e o reconhecimento do significado dos processos educativos, de modo que a transformação das práticas pedagógicas iria exigir uma reflexão individual e coletiva dos professores, sobre o fazer/ser docente (PEBPE, 2012, p.29), a partir da revisão crítica de suas práticas. E reconheceu que tudo isso somente seria possível, por meio de uma política de formação continuada, essencial para que o currículo prescrito fosse efetivado no currículo em ação, nas práticas de ensino, no espaço escolar.

As concepções sobre formação docente, trazidas pelo PEBPE (2012) acima, pareceram muito articuladas aos pressupostos teóricos atuais sobre essa questão, os quais se respaldavam na concepção do professor como um pesquisador e autor de sua prática pedagógica (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 2003; GIROUX, 1997), numa nova epistemologia da prática profissional, compreendida como um conjunto de saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu local de trabalho cotidiano para cumprir suas atividades (TARDIF, 2010).

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como

> estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2010,p.11).

Nesse sentido, a formação do professor, através de uma prática reflexiva, é considerada o eixo norteador dos processos de formação continuada, contribuindo para a consolidação de sua autonomia profissional. Essa perspectiva impõe, por sua vez, uma metodologia para a formação continuada do professor que apresente dispositivos didáticos a serviço do desenvolvimento de competências profissionais, considerando: a) os processos efetivos de aprendizagem dos professores, a partir da compreensão sobre como os eles se apropriam e constroem conhecimento; b) a dimensão coletiva da formação, em função da troca de pontos de vista sobre uma mesma situação didática e "da ampliação dos repertórios de significados e experiências", via estratégias que consolidem o trabalho colaborativo entre os docentes (FREITAS, 2007, p.27); c) a tematização da prática, ou seja, um movimento de teorização sobre os saberes docentes, rompendo com a assimétrica e fragmentada relação teoria *versus* prática, para emergir a dimensão da *práxis* pedagógica, a qual, por sua natureza conceitual, se constitui teoria e prática ao mesmo tempo. Nessa direção, a formação continuada considera a atuação profissional, de base reflexiva, e procura compreender como o professor aborda e reflete sobre sua prática (FERREIRA; SILVA, 2010, p,39).

Entretanto, apesar deste documento estar "em sintonia" com os saberes acadêmicos vigentes sobre a formação continuada, dimensão significativa na constituição da identidade e da profissional docente, no tópico quatro, em que se explicitam **as diretrizes curriculares para a formação continuada** (PEBPE, 2012, p. 38), observamos, primeiramente, uma espécie de imposição dos documentos curriculares prescritos para os docentes, já que eles se constituíam como o tema central da formação. Depois, em um movimento de "cima para baixo", os documentos curriculares figuravam como "conteúdos" principais a serem tratados nesses encontros de formação, o que parece comprometer as próprias concepções assumidas, das quais se destaca o foco na prática do professor, em que "é a teorização sobre a prática, é o entendimento de como as teorias podem favorecer a compreensão de determinadas práticas, presentes ou não no cotidiano escolar (FERREIRA e LEAL, 2010, p.70). Noutra direção, no documento do PEBPE se afirmava:

> Promover o conhecimento sobre os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, considerando a permanente articulação entre Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos Estudantes.
>
> Promover o conhecimento dos Parâmetros Curriculares, considerando os seus fundamentos teóricos, os aspectos conceituais, bem como os vários desdobramentos decorrentes de sua implementação em cada componente curricular e no contexto do projeto político-pedagógico da escola.
>
> Promover o conhecimento sobre os Parâmetros na Sala de Aula, como sugestões importantes para a prática pedagógica no dia a dia da escola.
> Promover o conhecimento sobre os Padrões de Desempenho dos estudantes. Os docentes devem se apropriar dos métodos utilizados para se chegar ao estabelecimento dos Padrões, bem como dos resultados obtidos. Essa apropriação pode contribuir para que o processo de avaliação por meio dos Padrões de Desempenho seja um instrumento fundamental para a revisão das práticas pedagógicas. (PEBPE, 2012, p. 38-39)

Em outro momento do documento, no tópico 5.1, onde se discutiam os materiais e instrumentos para a formação continuada, mais uma vez, explicitou-se a ênfase no trabalho com os documentos curriculares, elaborados pela SEDUC/PE, como temas quase que exclusivos da formação continuada.

> A formação continuada dos docentes deverá (grifos nossos) trabalhar com os textos dos Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula, resultados dos Padrões de Desempenho dos estudantes e outros trabalhos (grifos nossos) considerados essenciais para a formação dos professores. (PEBPE, 2012, p. 40)

O texto acima, de natureza injuntiva, pareceu não deixar dúvidas, quanto ao enfoque dado, por este documento, ao que seria vivenciado e privilegiado, do ponto de vista estratégico, nos encontros de formação continuada nesta rede de ensino. Embora o documento sinalizasse que as inovações didático-pedagógicas configurar-se-iam em uma mudança paradigmática, um processo "complexo, porque implicava não só a construção de outra cultura educacional, como também uma reforma no modo de pensar e de conhecer (PEBPE, 2012, p. 40)", concordamos com Chartier (2000, p.6), ao afirmar que "é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício".

Quanto ao terceiro momento do PEBPE (2012), relativo às diretrizes curriculares para as áreas específicas, no nosso caso, o ensino de língua portuguesa, o documento se comportava também na perspectiva de admoestar para que, no roteiro das formações, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP, 2012) e os Parâmetros na Sala de Aula (PSA, 2013)

constituíssem objeto de leitura, análise e reflexão, "num processo que busque articular as orientações teóricas – mais explícitas no primeiro documento – e as propostas metodológicas – descritas e mais detidamente discutidas no segundo" (p.47).

Observamos, ainda, que, de maneira mais precisa, o PEBPE (2012) também apontava quais conhecimentos linguísticos deveriam constar na pauta da formação continuada, sugerindo "dinâmicas" de como tais temas poderiam ser tratados no processo formativo em serviço do professor de português.

> Já num contato inicial com esses documentos, os professores devem reconhecer e discutir: i) a concepção de linguagem e ensino de linguagem que alicerça os PCLP e, consequentemente, o perfil do professor de linguagem que se quer formar; ii) a organização do documento em eixos correspondentes a dimensões diversas das práticas de linguagem; iii) a proposição de um elenco de expectativas de aprendizagem que se apresentam como uma alternativa a um currículo centrado em conteúdos de ensino (p. 49).

A opção teórico-metodológica por um modelo de formação, nestes moldes, pareceu trazer subjacente, em primeiro lugar, a ideia de que a apropriação das teorias linguísticas garantiria que a didatização do ensino de língua portuguesa, na cadeia da transposição didática, relativa aos saberes efetivamente ensinados na sala de aula (CHEVALARD, 1991) aconteceria de maneira transmissiva, como um processo natural, igual para todos os professores.

Em segundo lugar, embora as discussões sobre as inovações pedagógicas, referentes ao ensino de português, tenham, já, quase quarenta anos, não se pode afirmar que tais discussões estão estabelecidas nas práticas de ensino de português sem tensões, desafios e dificuldades, sobretudo, no eixo de ensino de gramática/análise linguística, onde o "nó parece ainda não ter desatado". O PEBPE, nesse sentido, caminhou em sentido contrário, pois, na proposta, "acredita-se que as discussões teórico-metodológicas ali apresentadas – mais particularmente as orientações teóricas – não se constituirão em grande novidade para os professores, a quem esses documentos se dirigem, pois não se trata de conhecimento novo na área da linguagem" (p.47), justificando essa afirmação pelo fato de a proposta dialogar com outros documentos produzidos pelo SEDUC/PE, como a BBC/PE (2008) e as Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa (OTMs) (2008); e com outras orientações que vêm norteando, já há algumas décadas, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (p.47). Ora, se tais saberes acadêmicos já estavam divulgados no discurso didático, há algum tempo, e pareciam já consolidados no

discurso docente, porque priorizá-los nas temáticas da formação continuada em detrimento de uma reflexão sobre os fazeres efetivos na sala de aula, na transposição de tais conhecimentos?

Por fim, ao "sugerir" dinâmicas para trabalhar esses temas, o documento, em contrapartida, já prescrevia quais temas deveriam ser contemplados nas formações continuadas, alçando-os à condição de "conteúdos". Se por um lado, esse modelo justificou-se pela ânsia "de mudança dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, em favor de 'novo' objeto de ensino, sustentado pelos estudos na área de linguagem", e se manteve como "argumento de autoridade pela consistência dos seus pressupostos e da sua gênese científica" (MARINHO, 2007, p.172); por outro, parece significativo pensar uma formação continuada, que, em lugar de polarizar a prática em tradicional ou inovadora, não mascare "a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos, específicos, tradicionais ou renovados (CHARTIER, 2000, p.6), nem desconheça que os professores (re)inventam suas práticas pedagógicas, através de "táticas" , para lidar com as estratégias, materializadas em leis, regulamentos, discursos, propostas curriculares, entre outros (SILVA; ALMEIDA, 2010).

Isso não significa, por sua vez, "crucificar" as propostas curriculares de ensino, desconsiderar o seu relevante papel no projeto de sociedade assumido, ao filiar-se a determinadas perspectivas teórico-metodológicas - adotando um posicionamento político e ideológico -, tampouco negar o seu "lugar" na formação continuada dos professores, haja vista a necessidade dos docentes também discutirem e se apropriarem dessas propostas. Todavia, como posto no documento, a verticalização, no enfoque dado à "promoção" do conhecimento desse material, de maneira prioritária e quase exclusiva, parece secundarizar o que é emergente: "é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual" (NÓVOA, 1995, p. 27).

5.2 As professoras e os seus dizeres sobre o ensino de língua e Gramática/Análise Linguística

Um dos objetivos específicos, deste estudo, era compreender como os professores estavam se apropriando dos *textos acadêmicos* e dos *textos do saber* sobre o ensino de língua portuguesa, focando o eixo de gramática/análise linguística. Nesse sentido, questionávamos:

“Que mudanças teóricas são enfatizadas atualmente no meio acadêmico e nos documentos oficiais e que, portanto, devem ser consideradas pelos professores?” (ALBUQUERQUE, 2006, p.22). De que maneira os professores se apropriaram das inovações didáticas sobre o ensino de língua materna, mais precisamente, relativas ao eixo de gramática/análise linguística? O que pensavam sobre essas (re)orientações e como as articulavam em sua prática de sala de aula?

De acordo com Marinho (2007), ao analisar currículos de Língua Portuguesa, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, o discurso da inovação, no ensino de língua materna, apoiou-se, significativamente, nas mudanças de paradigmas na área dos estudos linguísticos. Essa perspectiva de mudança nas concepções teórico-metodológicas orientou as propostas curriculares da década de 80 e 90, do século passado, “em favor de um novo objeto de ensino”, sustentando-se nesses novos paradigmas para o ensino de língua.

Nesse sentido, a gramática de prestígio tomada, em muitas práticas, como a aula de língua portuguesa em sentido estrito, figurava, nessas novas propostas, como algo que deveria ser abolido. Marinho (2007, p.174) afirma que “a gramática, sobretudo a gramática tradicional, e a concepção de língua como sistema são os elementos que melhor representam tudo aquilo que se quer rejeitar no ensino” de língua portuguesa nessa nova configuração.

Entretanto, mesmo após algumas décadas de implementação dessas propostas, ainda parece haver muitas dificuldades em didatizar tais orientações, nas práticas de ensino dos professores, sobretudo, quanto ao eixo de ensino de gramática/análise linguística, o que autonomiza os estudos que se preocupam com essa questão.

Desse modo, na perspectiva de compreender “os dizeres” dos professores sobre as concepções teórico-metodológicas que orientam o ensino de língua na atualidade, procuramos complexificar o que significa *novo* em relação a esse ensino. “É um novo em relação a novos conteúdos? Ou a novas formas de ensinar os conteúdos que já vinham priorizando?” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 66).

Realizamos uma entrevista semi-estruturada, organizada em dois grandes blocos, logo após o período de observação das aulas das Professoras A e da Professora S: o primeiro bloco propôs uma reflexão sobre as concepções e os objetivos do ensino de língua portuguesa e da análise linguística /gramática; o segundo bloco contemplou as concepções sobre os modos de fazer o ensino de análise linguística/gramática, enfocando aspectos referentes ao ensino da

gramática contextualizada e da norma padrão, além dos aspectos metodológicos relativos à organização do ensino de LP a partir de eixos didáticos de ensino.

Por razões de ordem metodológica, trouxemos, primeiramente, essa etapa de análise, pelo caráter mais geral das concepções teórico-metodológicas apontadas pelas docentes em questão. Isso não significou, entretanto, que tais dizeres, somados aos que foram produzidos nas minientrevistas, ficaram findados nesse capítulo. Na etapa de análise das práticas, tais concepções foram retomadas no intuito de compreender e complexificar o ensino de análise linguística/gramática praticado pelas docentes. Sendo assim, as categorias estabelecidas para a análise da entrevista da Professora A e da Professora S, articularam-se aos objetivos da pesquisa, já sinalizadas no roteiro da entrevista, e, também, se amplificaram em função dos dados produzidos como veremos a seguir.

5.2.1 Novas concepções e objetivos de ensino de Língua Portuguesa: "na ponta da língua"

Inicialmente, sobre essa questão, a professora A e a Professora S relacionaram a importância do ensino de língua portuguesa (LP), na escola, à necessidade desse ensino estar atrelado às práticas de produzir e interpretar textos em sociedade. Essa relação se ancorou no fato de que se ensina língua portuguesa para nativos, logo seria papel da escola, não desconsiderando esse dado, pensar o ensino de LP nessa perspectiva, a fim de garantir a esse usuário da língua maior apropriação.

Sobre o ensino de língua portuguesa, eu acho de extrema importância. Como é a língua nativa da gente e a gente escreve textos em língua portuguesa, tem que interpretar e tem que viver em sociedade (PROFESSORA A).

Olhando no aspecto de língua materna é a oportunidade que ele tem de conhecer de forma mais profunda a sua língua, não é? Porque ele, enquanto usuário, ele já conhece, mas aí ele vai se apropriar mais da sua língua (PROFESSORA S).

A Professora A observou, ainda, que outras instâncias poderiam proporcionar o contato com as práticas sociais de escrita, e até mesmo serem situações "ensináveis", mas ressaltou que é papel da escola encaminhar o ensino de português nessa direção por ser um espaço em que os conhecimentos são sistematizados.

E a gente tem que ter este contato com o texto, com a língua portuguesa, dentro da escola, porque se não for a escola que faça isso, outras instâncias poderão até fazer, mas que não é obrigação dela, né? E nem vai fazer de forma sistematizada como a escola faz (PROFESSORA A).

A Professora S destacou, também, a necessidade de um ensino contextualizado de LP, que considerasse os conhecimentos prévios dos discentes, e, assim, fizesse sentido estudar determinados conteúdos, os quais deveriam estabelecer relações com a realidade social em que os mesmos estavam inseridos, de modo a evitar a evasão escolar, tornando a experiência da escola um espaço de promoção de práticas efetivas de linguagem.

O meu objetivo seria [...] passar para ele o porquê eu estou ensinando isso. Por que estou ensinando isso? O que é que isso vai ser importante para minha vida, né? A gente percebe hoje um desinteresse muito grande nas aulas. Mas sempre que a gente leva um tema polêmico, transversal, a gente consegue fazer um debate. Gera uma polêmica e eles (os alunos) participam. Até porque ali também a gente tá tentando descobrir o conhecimento de mundo dele, né? As referências dele, o que é que ele quer dizer, os modelos dele. E aí que há algo interessante, ou seja, mostrar para o aluno o que há de interessante nisso. Ou seja, isso tá circulando no meio dele, ele inclusive tem contato com isso? Isso faz parte dos objetivos dele?(PROFESSORA S)

Algumas reflexões emergiram, na fala das professoras A e S acima, em relação às inovações didáticas no ensino de língua materna. Evidenciou-se, em primeiro lugar, que, em consonância, com os textos oficiais, as docentes pareceram se apropriar de um discurso bastante disseminado em tempos de "virada pragmática": "a necessidade de se desenvolver um trabalho com textos no ensino de Língua Portuguesa" (ALBUQUERQUE, 2006, p.71), através de contextos significativos de uso da linguagem (BRASIL, 1998; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2003, entre outros), numa clara oposição a um ensino orientado prioritariamente pela perspectiva gramatical. De acordo com a Professora S:

A gente desenvolve estratégias de leitura, aonde a gente reconta, a gente faz inferências, ou seja, dá um novo fim. Localiza situações implícitas, explícitas. Identificação dos gêneros, não é? As características do gênero, o grau de formalidade do gênero, do texto (PROFESSORA S).

Essa reorientação teórico-metodológica que toma o texto como objeto central da aula de português, de forma contextualizada, pareceu afinar-se aos pressupostos teóricos de diversos estudos linguísticos sobre o ensino de língua, produzidos ao longo desse período, pós-virada pragmática (ANTUNES, 2007; GERALDI, 1997, 2002, 2005; MARCUSCHI, 2008; LEAL e BRANDÃO, 2006; SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTI, 2007, entre outros), o que não

constitui algo novo, em função desses estudos agenciarem esse posicionamento, servindo de base para a elaboração das atuais propostas curriculares de ensino de língua.

Os PCNs (1998), "tomando como argumento de autoridade e de consistência dos seus pressupostos essas mudanças (MARINHO, 2007, p.172)", no campo dos estudos linguísticos, assumiram, como unidade básica do ensino, o texto, já que o objetivo da aula de português era que o aluno aprendesse a produzir e interpretar a diversidade textual disponível em sociedade. Esse documento justificou a adesão a esse novo paradigma em função da necessidade de um ensino que possibilitasse ao aluno aprender a produzir e a interpretar textos, visando ao desenvolvimento da competência discursiva. Logo, esse objetivo não seria possível de atingir por meio de metodologias que privilegiassem unidades menores da língua como a sílaba, a palavra e frase, descontextualizadas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 51):

> Que o ensino de língua portuguesa deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Desse modo, as professoras A e S, ao assumirem uma perspectiva de ensino de natureza textual pareceram, implícita e aparentemente, adotar uma concepção de língua/linguagem em uma perspectiva sociointeracionista. Marinho (2007), nesse sentido, afirma que essa reorientação metodológica, redefine, em consequência, a concepção de linguagem, língua e de ensino e aprendizagem. O termo "inovação", portanto, nessa reflexão, segundo Marinho (2007), significa constituir um objeto orientado pelas contribuições advindas das teorias da enunciação, da análise do discurso, da pragmática, da psicolinguística, da linguística textual, da sociolinguística, do sociointeracionismo, do construtivismo, entre outras. No bojo, dessas considerações, essas áreas do conhecimento teriam o "poder de se contrapor aos 'entulhos' e 'equívocos' presentes no ensino de língua" (MARINHO, 2007, p.173).

Reiterando a importância de analisar quais mudanças seriam essas, em termos conceituais, que o professor diz estar fazendo em sua sala de aula, na fala da professora A, observamos que a docente afirmou que é papel da escola propiciar um ensino de língua portuguesa, na perspectiva de ler e interpretar textos, de forma sistemática. Reconheceu, ainda,

que, em outras instâncias sociais, há o contato com as práticas de escrita, mas que estas, necessariamente, não têm uma intencionalidade educativa.

A percepção da professora sobre a importância da sistematização do trabalho com a linguagem na sala de aula, apontou para, ao menos, dois encaminhamentos distintos no campo do *savoir savant*[71]*:* de um lado, essa denominação remete a termos como "didatização", "escolarização" ou "pedagogização", tomados, de maneira geral, em sentido depreciativo, pejorativo; por outro, considera-se que a sistematização, ou didatização, dos conhecimentos na escola é inevitável, devendo ser realizada de maneira adequada (MORAIS, 2002; SOARES, 2001).

Nesse sentido, tomando ainda a fala da Professora A, ao chamar também a atenção para as práticas de escrita, agenciadas por outras instâncias sociais, no desenvolvimento do letramento do indivíduo, consideramos, assim como a docente, que, na escola, o desenvolvimento da competência comunicativa para escrever e interpretar textos não acontece, na maioria dos casos, no contato espontâneo com textos diversos, mas a partir de um trabalho sistemático de reflexão sobre tais aspectos da linguagem.

Assim como Morais (2002, p.3),

> assumimos esta perspectiva porque consideramos que a linguagem oral e escrita – esse complexo, misterioso e controvertido objeto que estudamos na condição de especialistas–, para ser reconstruída por sujeitos novatos e inexperientes, os alunos, precisa ajustar-se às condições daqueles aprendizes e às condições nas quais se ensinam e se aprendem coisas na escola: uma instituição que assume, em nossas sociedades, a tarefa de transmitir os saberes sistematizados, condicionada por certos prazos e outras restrições.

A fala da Professora S, também nessa direção, enfatizou a necessidade de ampliação, nos discentes, *"do mundo de letramento deles".* De acordo com essa docente, seria função da escola desenvolver as habilidades e as competências dos alunos quanto às capacidades de ler e produzir a diversidade de gêneros textuais em circulação na sociedade de forma reflexiva.

[71] Como podemos observar, muitas vezes, as perspectivas epistemológicas e didáticas, assumidas pelos produtores de saberes acadêmicos, sobre determinados fenômenos (educativos, linguísticos, etc.), não caminham no mesmo compasso, o que pode "respingar" na forma como os professores se apropriam de tais fenômenos no exercício de sua atividade docente, neste movimento de "pode", "não pode", "certo", "errado", "velho", "novo", geralmente, com implicações, mais efetivas, na prática dos docentes e na forma como são "classificados".

Que texto a gente leva? O que é que a gente quer desenvolver no aluno? Qual é a função da escola? Eu acho que a função da escola é desenvolver essas habilidades, essas capacidades, é desenvolver essas competências, né? Então, a partir do momento que a gente tá levando textos que circulam no meio deles, eu acho que a gente começa daí fazendo um trabalho de reflexão. Qual é a finalidade? Por quê? Por que este texto está aqui na minha frente? É fazer ele conhecer. O que é uma carta de leitor? O que é um editorial? É trazer este mundo de letramento para ele (PROFESSORA S).

A Professora S, na fala acima, reforçou o discurso presente nas prescrições oficiais vigentes sobre o ensino de língua – trabalhar diferentes textos, trabalhar a partir de textos -, incorporando, nos seus dizeres sobre a prática, o ensino na perspectiva do letramento. Essa expressão, chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, no final dos anos oitenta, do século passado, também compõe o campo semântico de um repertório de novos pressupostos teórico-metodológicos que complexificam as concepções sobre ler e escrever, à época em voga, circunscritas à codificação e a decodificação de signos linguísticos.

A partir de uma reorientação teórico-metodológica, em função das novas demandas da sociedade, é exigido do indivíduo não apenas a aquisição de uma tecnologia do ler e do escrever, mas também o uso efetivo para envolver-se, adequadamente, nas práticas sociais de leitura e escrita, materializadas nos gêneros textuais em circulação social. Nesse sentido, os PCN (1998), utilizando o discurso da inovação didática oriundo dos estudos linguísticos (MARINHO, 2007), atribuem à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania.

> Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, 1998, p, 19).

Dessa forma, revelou-se, de maneira explícita, a primazia da textualidade no ensino de língua portuguesa, ainda que essa dimensão seja tomada, na sua fala, ora numa perspectiva que considerou aspectos relativos à função social dos distintos gêneros textuais, tornando-os familiares aos alunos, ora numa perspectiva que sugeriu a abordagem dos gêneros como um conteúdo em si, no qual se procurou defini-los – *o que é uma carta do leitor? O que é um editorial?* -, semelhante ao tratamento dado ao ensino de conceitos de tópicos gramaticais (o que é um verbo? O que é um pronome?) duramente criticado nas proposições didáticas para o ensino de língua atualmente.

Inferimos, ainda, que a reprodução pela docente desse discurso presente em tais documentos, longe de ser uma menção isolada ou neutra de sentidos, coaduna-se a uma série de aspectos como identidade, história de vida, experiências profissionais, formação inicial e continuada, relacionamento entre pares, entre outros (TARDIF, 2002), parecendo revelar um movimento de *ruptura* e *descontinuidade*, na apropriação feita pela docente, ao articular-se aos saberes de referência.

Desses aspectos, próprios do seu fazer docente em suas relações com a fabricação do cotidiano escolar e suas implicaturas, destacaram-se: a preocupação em atender às Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (OTM, 2008), documento que materializava a proposta de ensino de LP da SEDUC/PE, naquele momento, e que, segundo ela, estava, através de uma cadeia mais ampla, em direta relação com os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas da Língua Portuguesa, em âmbito regional e nacional, tais como o SAEPE e o Prova Brasil. Os bons resultados dos alunos nessa avaliação regional, mais especificamente, incidiam numa premiação salarial prevista pelo Programa de Bônus por Desempenho, instituído em 2008 para as escolas, e, em 2009, para as Gerências Regionais de Educação, através das seguintes legislações: Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008; Decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008; Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008; Decreto nº 33.711, de 28 de julho de 2009**.**

Eu vou muito pelas Orientações...por quê? Porque as Orientações... elas estão todas baseadas... é... na Prova Brasil, no SAEPE... nas avaliações externas. Inclusive, as avaliações que vêm traçar um diagnóstico da turma, se está bem ou mal, regular... elas vêm todas pautadas em cima daquelas Orientações. Então, pra que a escola não ficasse aquém das expectativas que eram esperadas pela Secretaria, eu fazia daquilo ali a minha bíblia. Agora, lógico que eu tinha um momento que eu tirava, incluía, amenizava com algum conteúdo, mas no geral eu seguia isso, né? (PROFESSORA S)

Além disso, a menção ao discurso da inovação pareceu articular-se também a sua participação no GEDELP, espaço que ela considerou como sendo um momento oportuno para aprofundamento dos estudos linguísticos, em um movimento de revisitação de tais discussões, as quais, supostamente, haviam sido já tratadas na formação inicial, acrescidas das reflexões teórico-metodológicas em torno do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, no qual estaria vinculada uma concepção de língua como interação. Esse aspecto também foi apontado pela Professora A, sobretudo, em relação ao estudo da teoria dos gêneros textuais, lacuna, segundo ela, não sanada na universidade.

O que eu gostei muito do trabalho do GEDELP foram as leituras que a gente fez dos teóricos, né... a gente primeiro entendeu toda a discussão...foi revisitar, na verdade. Mas também eu achei que a gente fez isso de forma mais aprofundada, mais rica. O conceito de língua...eu lembro que a formação da gente inicial, os primeiros encontros, a gente trabalhou sobre os conceitos de língua, passando por Saussure, por outros teóricos, então a gente começou refletindo em cima da concepção de língua, né? O que se ensina? O que se ensinou? Interessante que a gente começa a plasmar assim um vídeo passando... Meu Deus, eu ainda estou ou não estou? Estou saindo? Estou na transição? A gente começa a entrar em conflito. Depois que a gente passou... né... dessa fase, que foi uma fase muito boa, a gente começou a entrar na questão do gênero (...) E o GEDELP levantou essas questões todas, né ... (PROFESSORA S).

[...] O grupo me deu uma segurança maior e um aporte teórico bastante consistente, principalmente sobre a teoria dos gêneros textuais. Esta era uma lacuna que nunca havia sido sanada na universidade (PROFESSORA A).

Ao refletir também sobre as relações entre os saberes da ação docente e os saberes produzidos, no âmbito da academia, em torno da análise linguística/gramática, as professoras A e S, embora em direções teórico-metodológicas distintas, pareceram revelar outro movimento de *ruptura* e *descontinuidade*, quando apontaram para os desafios de um ensino de língua portuguesa prescrito nas propostas oficiais, tendo como ponto de partida o texto.

[...] Eu acho essa perspectiva de trabalhar no texto interessante, importante e tal. Mas eu acho que não é tudo que dá para trabalhar no texto, tem coisa que você vê que tem que ser no nível menor, da frase. Mas também tem outra coisa, eu trabalho na perspectiva mais da frase e tento puxar para o texto, porque eu ainda não me sinto segura de trabalhar só com o texto. Eu tento, mas ainda não me sinto segura (PROFESSORA A).

[...]Eu recordo... sabe Jorge... isso é vergonhoso ... mas eu vou dizer, tenho que aprender a ... que eu pegava uma crônica, aí eu sabia que aquilo era uma crônica, e quando eu lia aqueles livros só de crônica né, uma coletânea de crônicas, eu fazia: o que eu tenho pra ensinar os meninos aqui? O que eu tenho pra ensinar os meninos aqui? Só se for pra trabalhar leitura né, porque foi assim que eu aprendi também. Ler o texto e ponto, né. Ou no máximo fazer uma interpretação de texto sem nenhuma reflexão do gênero, sem nenhuma reflexão da intenção comunicativa, do ponto de vista, da riqueza que o texto traz, né. (PROFESSORA S).

Nesse sentido, o discurso da Professora A, ao assumir que, em determinados momentos de sua prática de sala de aula, conseguiu articular os conteúdos de AL/Gramática ao texto, mas reconheceu que, em outros, realizou um trabalho a partir de unidades menores da língua, afirmando, inclusive, que, por não se sentir segura em abandonar uma abordagem considerada tradicional (que investe no tratamento de objetos de conhecimento linguístico no nível da frase, da palavra), permitiu que inferíssemos, assim como Chartier (2000), que,

> Ora os professores resistem ou parecem indiferentes às proposições saídas da pesquisa, ora, quando as admitem, não é senão à custa de deformações ou atenuações que, aos olhos dos pesquisadores, transformam profundamente o sentido e mesmo as finalidades (CHARTIER, 2000).

A Professora S, por sua vez, ao refletir sobre o tratamento que conferia ao texto na sala de aula, desconsiderando o gênero em que tal texto se materializava, a exemplo do trabalho com a crônica, trazido em sua fala, pareceu evidenciar um encaminhamento que se sustentou em função de uma significativa *coerência pragmática* (CHARTIER, 2000), forjada, dentre outros fatores, com o tipo de experiência que havia tido em relação à abordagem do texto na escola na condição de aluna. Nesse sentido, considerando a transição, quanto ao tratamento didático dado pela docente ao texto, agora em uma perspectiva mais enunciativa, atribuída a sua participação no GEDELP, acreditamos, assim como Chartier (2000), que:

> Se o *processo de formação profissional* não é senão um trabalho de progressiva descoberta (ou invenção) do registro infinito, mas não aleatório, dos gestos de trabalho *racionalmente realizáveis*, então existem dois tempos distintos na vida profissional: o tempo ou a descoberta de *bons gestos* que tornam a vida cotidiana *racionalmente realizável* (quer dizer, viável), e é questão de urgência e de existência profissional; e o tempo cujos critérios que presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da *satisfação* (CHARTIER, 2000, p.8).

Dando prosseguimento às discussões trazidas nesse primeiro tópico, tratamos d**os** objetivos a serem considerados na aula de português. Sobre esse aspecto, a Professora A disse:

É... depende do meu objetivo para aquele momento, né? Mas, as habilidades de ler e interpretar, produzir textos e entender um pouco das regras de gramática também. Não decorar, né? Mas saber o porquê das coisas e entender... mais ou menos assim (PROFESSORA A).

A docente, mais uma vez, reiterou o lugar do texto na sua prática de ensino como já sinalizamos. Entretanto, ao falar sobre os objetivos de sua aula de LP, a docente abraçou outro aspecto teórico-metodológico – "entender um pouco das regras de gramática também". Nesse sentido, inferimos que se, por um lado, o suposto trabalho com o texto, na sala de aula, pareceu se relacionar a uma mudança didática, ao *novo*, ao que *está sendo cobrado* (ALBUQUERQUE, 2006); por outro, essa mudança, normalmente, implicava o estabelecimento de relações com práticas antigas, consideradas "tradicionais". Desse modo, "a dicotomia que se estabelece entre o ensino tradicional e o inovador constitui uma categoria ampla fundamental nesse processo de apropriação" (ALBUQUERQUE, 2006, p.65).

O discurso da professora A pareceu, assim, indicar a existência dessa dicotomia entre o "velho" e o "novo" no ensino de língua materna, aspecto conflitante que ela procurou atenuar, ao falar sobre o ensino de regras gramaticais – "não decorar, né?". Inferimos, também, a partir disso, que a referência à gramática, no discurso da inovação didática atual, pareceu tomado de sentido negativo, associado sempre a uma concepção de gramática como um manual de regras, da norma oficializada, estanque e no singular, através do reconhecimento de nomenclaturas e de taxonomias.

Essa associação pareceu desconsiderar, por sua vez, as diferentes concepções de gramática, e de língua, às quais estão associadas (TRAVAGLIA, 2002); aniquilou as possibilidades de complexificação do ensino de regras gramaticais, sob pena de taxar o professor como "tradicional", se investir em uma prática que considere também esse aspecto no/do ensino de língua materna. De acordo com Mendonça (2006, p.217), "na encruzilhada entre calar sobre as nomenclaturas ou priorizá-las, o professor se pergunta: 'ensinar ou não nomenclatura'?". Para Mendonça (2006, p.217), na verdade, esta é uma falsa questão, já que a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, isto é, "nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico".

A Professora S, por sua vez, quanto aos objetivos priorizados no ensino de LP, durante a entrevista, enfatizou um ensino que contribuísse para que os alunos pudessem se apropriar mais da língua portuguesa, enquanto usuários desse idioma, a partir do trabalho com o texto, de "forma prática", ou seja, de modo utilitário, relegando a um plano secundário o trabalho com conceitos gramaticais. Para a docente, também, o ensino de língua deveria objetivar que os alunos refletissem sobre os recursos da língua, funcionando nos textos, como operadores de sentido.

O objetivo pra mim é que eles compreendem o importante naquela função ali, o que é que ela representa. Que uma palavra pode ter mais de um sentido, que existe palavra... assim... que não tem o mesmo significado, mas que, de repente, eles passam a ver e que ali eles vão chegar a um consenso que é aquela ideia, a ideia central através dos textos. Então, assim, esta questão de conceito, eu tenho fugido muito, sabe? (PROFESSORA S).

Mais uma vez, a fala da Professora S reforçou uma filiação ao discurso da inovação, pautado na *priorização do texto como unidade didática* (MORAIS, 2002), a partir da ênfase na dimensão enunciativa da linguagem, através da qual o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos. Na contramão desses novos postulados, a fala da docente, também, evidenciou o não-lugar do ensino de gramática na escola, já que esta se

encontrou, diretamente, vinculada ao trabalho com suas respectivas taxonomias. Assim, essa questão nos fez reiterar que o termo *gramática* está associado a práticas tradicionais de ensino de língua e, por isso, estas deveriam ser abandonadas; e, por outro lado, que a reflexão sobre a língua, outorgada e legítima, somente poderia acontecer no interior (e a partir) dos textos, secundarizando, portanto, quaisquer outras dimensões do objeto língua, aspecto que será retomado e complexificado no cruzamento entre discursos e práticas.

5.2.2 O novo tratamento escolar na aula de Língua Portuguesa: articulação entre os eixos de ensino

O trabalho com o ensino de língua portuguesa, articulado aos eixos didáticos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística, vinculou-se à promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os quais são caracterizados com um conjunto de orientações produzidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a criação de um "currículo mínimo nacional" (MARINHO, 2007, p.170). De acordo com Marinho (2007), mesmo os PCNs (1998) sendo considerados como o primeiro documento federal que estabeleceu uma lista de conteúdos para as disciplinas, sempre houve, ao longo da história da educação brasileira, a participação do governo federal na definição e avaliação dos conteúdos.

Não quisemos entrar na polêmica sobre o fato de o Ministério da Educação assumir-se como a instância produtora dos referenciais curriculares, ocupando o espaço das secretarias de educação municipais e estaduais, outrora responsáveis pela definição dos programas e currículos em nível regional, através da qual se defendeu, por um lado, a necessidade da criação de um currículo mínimo de qualidade para as escolas brasileiras; e, por outro, criticou-se essa decisão em função dos riscos de não se respeitar a diversidade cultural e a autonomia dos estados, municípios e comunidades. Nossa reflexão, nesse espaço, apontou para o fato de que a "definição de 'parâmetros', de 'eixos', ou da 'área', como propôs esse documento, pode ser compreendida como uma resposta, uma continuação ou uma 'apropriação' dos discursos e práticas 'inovadoras'"(MARINHO, 2007, p.174), os quais se orientaram através da conjunção das teorias enunciativas na definição do objeto de ensino que nortearam os currículos contemporâneos de Língua Portuguesa (MARINHO, 2007).

Nesse sentido, procuramos compreender de que maneira estava sendo concebida essa nova organização na aula de língua portuguesa das Professoras A e S. Ao ser indagada, sobre como desenvolvia suas aulas de língua portuguesa, a professora A apontou duas formas de organização distintas: uma para o Ensino Médio, etapa da escolarização em que atuava com mais recorrência; e outra para o Ensino Fundamental, sendo aquele ano, em que foram realizadas as observações, o primeiro em que ministrava aulas para esse público.

É... assim... eu trabalho com o Ensino Médio e com o Ensino Fundamental. Fundamental há menos tempo. É... eu tento... quando é no Ensino Médio fazer mais em blocos de língua portuguesa, literatura e produção de textos. No Fundamental, eu faço tudo junto, depende do meu objetivo, do que esteja trabalhando e aí eu tento mesclar um pouco, trabalho leitura e... é...depende do meu objetivo final (PROFESSORA A).

A fala da professora A, se analisada a partir de uma ótica centrada na produção acadêmica, contrária à fragmentação do ensino de língua em gramática, literatura e redação (CEREJA, 2003; COSSON, 2006; LEITE, 2002), pareceu afinar-se a uma perspectiva instrumentalista de língua, na qual se separa os estudos da língua dos estudos literários, deixando estes à margem, na aula de português, e àqueles no centro desse ensino, com feições estruturalistas, aos moldes da gramática de prestígio.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) também adotaram esse pressuposto, ao assumir um ensino de língua que possibilitasse ao aluno ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências, fugindo à tradição "da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário" (BRASIL, 1999, p.55). Nessa perspectiva, a fala da professora A, sobre como desenvolvia/organizava sua aula, no Ensino Médio, estaria vinculada, a princípio, a um *modelo tradicional*, trazendo subjacente todos esses pressupostos, já apontados.

Entretanto, quando perguntamos a essa docente o porquê da aposta nessa forma de organização da aula, qual era a origem dessa distribuição, em blocos, da disciplina, qual a concepção teórico-metodológica que orientava essa escolha, ela apontou alguns aspectos que faziam com que continuasse investindo nesse modelo "tradicional": tratava-se de um saber da experiência, constituía-se uma forma de melhor organizar a sua aula, obtinha-se resultados razoavelmente satisfatórios, além de não a impedir de fazer uma articulação entre língua, literatura e redação, quando sentisse necessidade.

Claramente, eu não tenho nenhuma opção teórica por conta disso... eu faço isso... talvez um saber da experiência, eu sempre fiz assim, aí então vem dando razoavelmente certo, é até uma forma que eu acho mais fácil de eu me organizar, mas nada impede que... quando eu acho... sinto... essa necessidade eu faça um link entre outra parte e outra (PROFESSORA A).

Na fala da professora A, acima, embora não esteja explícito, acreditamos, com base no que a docente revelou, no tópico referente à caracterização da escola, que essa organização em blocos era norteada pelo livro didático no Ensino Médio. Nesse sentido, o trabalho de explicitação feito pela docente pareceu revelar, nesse debate sobre as mudanças nas práticas dos professores de língua materna, a necessidade de compreender que tais mudanças, do ponto de vista dos "saberes da ação", caracterizam-se "como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática", não importando o que se pode pensar sobre essa organização (CHARTIER, 2007, p.198). Assim, a fala da docente pareceu confirmar esse modelo e invalidar um outro, mais interessado em aplicar as teorias linguísticas aos "achados" da prática, para classificação do professor em "tradicional" ou "inovador".

Em relação ao trabalho que a professora A disse realizar no Ensino Fundamental, no qual afirmou fazer "tudo junto" e, dependendo do objetivo e do conteúdo, procurou "mesclar um pouco", inferimos que o discurso da docente procurava se articular ao trabalho, na aula de português, com os eixos de ensino de língua, orientação amplamente difundida nos textos do saber. Nesse sentido, os PCNs (1998) direcionaram suas orientações, com base numa concepção de língua como interação, prescrevendo um ensino de português integrado aos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, contrariando, assim, uma tradição escolar marcada por um ensino centrado na gramática de prestígio, como já citado.

Nessa direção, perguntamos à professora A, o que seria esse fazer "tudo junto", se ela estava se referindo ao um trabalho integrado aos eixos de ensino de língua. A docente, inicialmente, confirmou que sim, e que procurava, também, integrá-lo a sua prática, embora tivesse dúvidas se o trabalho realizado era o "ideal". Questionamos, por sua vez, o que seria um "trabalho ideal" com os eixos de ensino. A docente, assim, respondeu:

Uma articulação bem feita, digamos assim. Eu acho que, às vezes, é a autocrítica, né? Muito grande. Mas eu tento e eu acho que materializar tudo junto seria trabalhar a oralidade, produção de texto, a leitura e eu tô falando de forma mais esquematizada. Às vezes... assim... eu acho que essa parte de oralidade fica muito no... Eu acho que não só no meu trabalho, acho que no de muitos professores, essa parte fica muito... não muito organizada, digamos assim. É assim... de acordo com as oportunidades que aparecem eu faço. Eu gosto muito de ouvir a opinião deles, ler textos e deixar eles falarem para aprender a defender um ponto de vista, argumentar, derrubar o argumento do

outro, enfim... Hoje eu vou ter uma aula de tal coisa, entendeu? Muitas vezes, eu parto de uma leitura, aí com essa leitura do gênero eu puxo essa parte de oralidade. E, dependendo do que eu esteja trabalhando, de acordo com as OTMs, né? Do que eu tenha que trabalhar, qual é o assunto da gramática, aí eu junto essa parte de análise linguística, mas eu acho que essa articulação não é muito bem feita, não. Mas eu tento. (PROFESSORA A).

No discurso da docente, ficou evidente a sua dificuldade em didatizar essa "nova" proposta de trabalho com o ensino de língua, figurando desde o final dos anos noventa, do século passado, nos textos oficiais de ensino de língua materna em nível nacional e regional, caso das OTMs (2008). Os PCNs (1998), por sua vez, nos tópicos relacionados a esse assunto, "os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental"; "caracterização geral e eixos organizadores"; "sequência e organização dos conteúdos", pareceram muito mais investir na consolidação da proposta teórica que orientou sua elaboração do que, necessariamente, em possibilidades de desvendar o "enigma" de sua implementação, em situações reais de ensino, envoltas na complexidade própria do cotidiano escolar. Nesse sentido, a ausência de orientações mais voltadas à transposição didática dos "novos" conteúdos em sala de aula foi denunciando certo descompasso entre "um dever fazer" e um "como fazer o que se deve" (SILVA e PINTO, 2009).

Mas ainda é muito assim, o professor faz o que ele quer seguir, ele sabe que a gente tem aquelas orientações, que tem o documento oficial que é pra ele seguir, que a gente vai ser avaliado, porque tem as avaliações da rede, né? Mas, assim, ainda é muito a sensibilidade do professor, alguns, eu vejo, que não prioriza muito isto aqui, ainda é muito livre. Mas digamos que tem uma orientação, mas que ainda não é uma coisa muito assim... (PROFESSORA A).

Esta mesma "lógica" pareceu incidir nas Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (OTMs, 2008), documento elaborado pela SEDUC/PE, em que se prescreveram os conteúdos para as quatro unidades do ano letivo, nas séries correspondentes a essas etapas da escolarização, sobre o qual a professora faz menção em sua fala. Nessa proposta, os eixos de ensino são redefinidos, em relação aos PCNs (1998), alçando o ensino de literatura a um eixo específico. As orientações teórico-metodológicas, por sua vez, resumiram-se a listar os conteúdos que deveriam ser trabalhados ao longo das séries, sem maiores reflexões, o que pareceu reduzir, por um lado, os objetivos esperados por um documento dessa natureza, além de partir do pressuposto de que tais conteúdos já estavam incorporados às práticas dos professores sem maiores implicações. Sobre as OTMs (2008), a professora afirmou que tais propostas se organizavam em tornos dos eixos de ensino, havia sugestões de gêneros a

serem trabalhados, mas não existiam encaminhamentos de como se fazer a didatização deste "novo ensino".

Eu não gosto muito delas, não. Eu acho elas muito superficiais. Mas, assim, elas se organizam digamos assim: tem a oralidade, né? Todos os blocos que têm, elas listam e organizam. Em alguns aspectos, eu acho até interessante, mas em outros, eu acho muito solto, por exemplo, na parte de oralidade mesmo: desenvolver a habilidade de oralidade. Então, eu acho muito solto. Outros até eles apenas listam os conteúdos, entendeu? Em alguns debates, alguns congressos, eu já ouvi dizendo que vão ser revisadas. Então, assim, antes, na dissertação do mestrado, eu fiz um olhar sobre as OTMs, mas não do Ensino Fundamental, né? Fiz do Ensino Médio, na parte de literatura. Mas, elas deixam muito a desejar (PROFESSORA A).

A professora A, ainda, ao afirmar não fazer um trabalho que considerava ideal, "de acordo com as OTMS, né?", evidenciou ter se apropriado do discurso oficial das mudanças didáticas. Bakhtin citado por Albuquerque (2006, p.71) afirma que "a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe e nós, independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade".

Então eu acho ainda um documento muito frágil, apesar que eu acho importante, por ser um documento que norteie, pelo menos isso. (PROFESSORA A)

De um lado, a apropriação desse discurso oficial a autorizava a reconhecer o que deveria ser feito; por outro, a apropriação desse "novo" conteúdo, imposto ao seu trabalho em sala de aula, pareceu não se vincular ao que de fato era realizado. Desse modo, o circuito que a docente dizia fazer, em sala de aula, no esforço de articular os eixos de ensino na aula de português, – leitura de textos – oralidade – análise linguística, pareceu se aproximar da sequência comumente utilizada nos livros didáticos, procedimento pedagógico de tendência mais "tradicional". Não foi à toa, portanto, que o livro didático tenha sido considerado, pela professora, não somente um recurso didático, mas o organizador dos conteúdos na escola em que trabalha e, consequentemente, em sua aula.

A Professora S, quando indagada sobre essa mesma questão, afirmou que era muito importante que o ensino se desse através da articulação entre os eixos de ensino de língua. Entretanto, ao explicitar como seria esse ensino, mais uma vez, reiterou o lugar do texto na aula de português, quanto à seleção textual, levada à sala de aula, e os objetivos previstos no tratamento didático desses textos – *Então a partir do momento que a gente tá levando textos que circulam no meio deles, eu acho que a gente começa daí fazendo um trabalho de reflexão*.

Além disso, a docente associou essa nova organização do ensino de língua portuguesa ao desenvolvimento de habilidades e competências, as quais se dariam em função do trabalho reflexivo com a diversidade textual, promotora do letramento dos alunos – *Eu acho que a função da escola é desenvolver essas habilidades, essas capacidades, é desenvolver essas competências, né?* Destacou, também, a necessidade de os alunos, nesse *novo ensino*, reconhecerem os gêneros textuais, em suas diversas realizações e funções sociais – *Por que este texto está aqui na minha frente? É fazer ele conhecer (...).*

Na fala da Professora S, acima, chamou-nos atenção, primeiramente, o fato de o trabalho com a diversidade textual assumir o lugar predominante, no discurso da inovação didática, do qual a docente pareceu, mais fortemente, ter se apropriado. Nesse sentido, o texto assumiu *status* de objeto autônomo, o qual possuía características próprias que precisariam ser reconhecidas pelos alunos e, portanto, ensinadas – (...) *Olha, a carta do leitor é um instrumento importantíssimo, né?(...).* Não houve, pois, uma vinculação direta do trabalho a partir do texto, por exemplo, aos eixos de ensino, os quais não eram considerados pela docente ao explicitar como organizava sua prática de ensino.

Essa questão ficou, ainda, mais evidente, quando ela exemplificou como desenvolvia sua aula articulada aos eixos didáticos. Nesse trabalho, o enfoque foi dado, novamente, na leitura e na identificação dos gêneros textuais quanto a suas características e a suas finalidades – *Eu levo esses textos pra eles (...) a gente lê (...) começa a fazê-los inferir, né? (...) Onde a gente mostraria pra ele o conceito daquilo tudo, que ali realmente tem um nome, que aquilo é um texto que tem uma função (...).*

Dessa forma, a recorrente reiteração ao trabalho focado no texto pareceu evidenciar a necessidade da Professora S em apoiar-se no discurso normatizador e legítimo dos referenciais curriculares atuais para o ensino de língua portuguesa, ainda, que, nesses modos de apropriação, viesse a privilegiar determinados construtos teórico-metodológicos em detrimento de outros, por razões que podem ser, também, compreendidas em função das dificuldades, encontradas pela docente, em verbalizar situações didáticas à luz dessa nova configuração de ensino, mesmo quando exposta a momentos sistemáticos de formação continuada promovidos pela SEDUC/PE, em nível institucional, e do GEDELP, de maneira *tática*.

Em face disso, questionamos, ainda, a Professora S se a proposta da escola, na organização da disciplina de língua portuguesa, considerava essa articulação entre os eixos

didáticos, de modo que pudéssemos buscar outros elementos que, de alguma forma, impactassem nos modos de operacionalizar o ensino de língua sobre esse paradigma.

Não, eu acho que não. Eu acho que nesse sentido não. Porque fica muito solto, é não existe um laboratório de língua, as disciplinas... e dentro das disciplinas se trabalha muito isolado. Se não existe um laboratório, uma equipe... Uma coisa que eu acho interessante nisso tudinho, é que quando há um evento na escola, né? Não se organiza em equipes... "Oh o que é que a gente pode explorar de tal tema na tua área?" Nem um trabalho mesmo até de correção, não existe. Então assim é solto é muito isolado, né? E eu acho que o próprio Estado não está preparado para isso. A gente deu um grande avanço nas orientações, porque antes cada professor ensinava o que achava que deveria ensinar. Hoje, não. Mas ainda assim a escola não se situa para isto (PROFESSORA S).

Na perspectiva de refletir sobre a organização do ensino de língua portuguesa, do ponto de vista da escola, considerando que, na SEDUC/PE, existia a figura do educador de apoio, profissional generalista da educação, que tinha o papel de atuar "na organização e gestão do trabalho pedagógico, assim como através de uma postura crítico-refletixa, em face da realidade cotidiana encontrada na escola" (SEDUC/PE, s.d), a Professora S, inicialmente, como vimos, assumiu que não havia uma articulação entre a sua prática de ensino e a equipe pedagógica do espaço escolar em que atuava, já que considerava tudo muito "solto e isolado".

Ainda sobre essa questão, a Professora S compreendeu que uma possível contribuição da proposta da escola, na organização da disciplina de língua portuguesa em eixos didáticos, estaria atrelada a uma questão infra-estrutural – *(...)não existe um laboratório (...)*, a um trabalho interdisciplinar - *(...)e dentro das disciplinas se trabalha muito isolado (...)*, e a inexistência de um trabalho efetivo da equipe pedagógica – (...) *Nem um trabalho mesmo até de correção, não existe (...)*. Inferimos, pois, nos seus modos de apropriar-se desse discurso da inovação, que seria papel da escola garantir que essas três dimensões pedagógicas, fossem, efetivamente, implementadas, a fim de que esses novos paradigmas pudessem se concretizar e impactar nas novas práticas de ensino de língua.

A docente ressaltou, ainda, que, apesar orientações curriculares da SEDUC/PE representarem um avanço, quanto à elaboração (e, consequente, prescrição, em função da política de bonificação e das metas estabelecidas pelas avaliações externas) de diretrizes curriculares sobre o que professor deveria ensinar na aula de português, a própria Secretaria de Educação não estava preparada para materializar o discurso que prescrevera – *(...) E eu acho que o próprio Estado não está preparado para isso (...)*. Observamos que, diferentemente da Professora A, a qual considerou as OTMs (2008) superficiais, a Professora S as julgou, de maneira positiva,

considerando-as um avanço, como já vimos. Entretanto, por razões distintas, as docentes apontaram as dificuldades em materializar uma proposta de trabalho, articulado aos eixos didáticos: a) a Professora A, sinalizando para as fragilidades, imanentes ao texto dessa proposta curricular; b) a Professora S, apontando para dimensões pedagógicas do cotidiano escolar. Assim, constatamos que, nos seus modos de compreender e realizar essa nova organização do ensino de língua materna, as docentes foram revelando as dificuldades em atender, do ponto de vista do ensino de língua portuguesa, ao que está normatizado nos textos oficiais; e ao como fazer o prescrito em meio a todas as intempéries do cotidiano escolar.

5.2.3 Por entre discursos sobre concepções de análise linguística e de gramática

Na continuidade das reflexões, em torno do trabalho, na aula de português, com os eixos de ensino, focamos nas concepções das Professoras A e S sobre o eixo didático AL/GRAM. A Professora A afirmou que a AL/GRAM se tratava de um eixo, de uma "nomenclatura", que, apesar de não se constituir um pressuposto teórico-metodológico novo, era, por sua vez, para os professores uma proposta muito "nova". Ela admitiu que não havia uma "fluidez" no conceito de análise linguística, e que não sabia distinguir onde "começa e termina a gramática" nessa perspectiva. Entretanto, entre "trancos e barrancos", impostos pelas mudanças didáticas, procurava fazer um trabalho, nesse eixo, que não se configurasse "a gramática pela gramática". Vejamos a fala da professora A:

É um eixo, uma nomenclatura que apesar de não ser tão nova, mas ainda é muito nova para os professores. E eu posso dizer para você que ainda não sei dizer onde começa e termina a gramática, né? Porque ainda não é muito fluido esse conceito, pelo menos pra mim. Mas eu tento fazer algo que eu ainda não sei se é o caminho... que é ... não é a gramática pela gramática. É tentar entender o porquê daquilo ali, se é daquele jeito, qual é a utilização, porque daquela regra ali. Então, é tentar entender. O aluno entender o porquê daquela regra, o porquê daquilo ali, como se escreve ou utiliza aquela regra que tá posta na gramática e tal. Eu não tenho dentro de mim essa divisão do que seria análise linguística e o que seria gramática, mas, às vezes, a gente faz uma coisa que nem sabe o que está fazendo, né? Mas, enfim... (PROFESSORA A).

A Professora S, por sua vez, referiu-se, inicialmente, à análise linguística como uma atividade de reflexão sobre a linguagem, tomada em sentido genérico, ou seja, aplicada a dimensões distintas do ensino de língua: seja para tornar reflexiva uma questão de notação escrita – *(...) Eu posso trabalhar no aluno esse "porque" aqui, porque que esse "porque" tá separado? Onde é que a gente pode empregar?*; seja para enfocar a dimensão estilística/semântica – *(...) a própria questão estilística mesmo, seja semântica, sei lá, o que tiver lá a gente pode puxar um*

viés para que ele compreenda, né ?; seja para abordar aspectos referentes aos níveis de formalidade da língua – *(...) Alguma coisa ali que é a marca de oralidade, né?*. Em seguida, entretanto, reconheceu que, no caso do uso dos "porquês", o trabalho empreenderia não apenas uma questão de reflexão, mas também de aplicação dos conceitos e regras gramaticais, nos casos em que se precisasse explicitar, quando se acentua "o porquê" dependendo de sua posição na frase.

Ao invés de dizer que "porque" é uma pergunta, ou porque ele tá no início ou no final, se é com acento ou sem acento, né? Aí é que vamos aplicar os conceitos gramaticais (PROFESSORA S).

Os depoimentos das professoras A e S pareceram atualizar as questões, levantadas por Morais (2002), no estudo que realizou sobre as apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "gramática":

> Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino daquilo que hoje os especialistas denominam "análise linguística" (ou "conhecimentos linguísticos" ou "análise e reflexão sobre a língua")? Como estão se apropriando das novas prescrições, substitutas do ensino da gramática normativa tradicional, quando tentam inovar suas práticas docentes? Que mudanças veriam como adequadas, para desenvolver o "novo ensino de gramática", que os documentos oficiais e discursos acadêmicos lhes cobram? (MORAIS, 2002, p.01)

Essas questões, extremamente pertinentes, coadunaram-se a outros "temas" que os depoimentos das docentes permitiram-nos refletir: análise linguística como uma nomenclatura nova; a "novidade" da análise linguística para a prática dos professores; o lugar da gramática no ensino de análise linguística; indefinições no ensino de análise linguística e de gramática; gramáticas no plural; o que seria análise linguística e o que seria gramática?

A professora A, por exemplo, ao tratar o eixo de análise linguística como uma nomenclatura, permitiu-nos inferir que, embora compreendesse que essa terminologia se relacionava a um "conteúdo" pertencente ao discurso da inovação, não considerava ter feito uma apropriação adequada sobre essa proposta de ensino, parecendo ser algo um tanto quanto estranho a sua prática. Se por um lado, como aponta Soares (1998, p.19), "(...) novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos", o ensino de gramática, na perspectiva da análise linguística, parece não deixar dúvidas de que se articulou a uma nova reflexão do ponto de vista

teórico-metodológico sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua (MENDONÇA, 2006, p.205), contrapondo-se a um ensino de gramática tradicional ainda praticado na escola.

Por outro lado, a professora A, na sua fala, não pareceu ignorar a necessidade de um ensino de língua portuguesa para além do estudo dos componentes gramaticais de uma exclusiva variedade prestigiada. Não à toa, a docente afirmou que procurava fazer um ensino que não fosse a gramática pela gramática, embora encontrasse "pedras no caminho". Nessa direção, a professora pareceu revelar, em meio a esses obstáculos, uma dificuldade de ordem da didatização desse eixo de ensino na sua prática de sala de aula

A Professora S, por sua vez, ao buscar alçar a análise linguística a uma atividade, predominantemente, de reflexão sobre a língua, esbarrou-se em situações, por exemplo, quanto ao ensino da notação escrita do *porquê*, nas quais pareceu inevitável não explicitar uma dimensão gramatical em que há regras demarcadas para a escrita dessa palavra de modo adequado. Nesse sentido, inferimos, de acordo com a fala da docente, que a análise linguística e a gramática foram vistas de maneira polarizada, por um lado, sendo a primeira proposta de ensino atrelada à reflexão; e a segunda, como explicitação de regras de gramática normativa de prestígio. Por outro, também pudemos compreender, ainda, quando a docente, ao dizer (...) *Aí é que vamos aplicar os conceitos gramaticais(...),* que o circuito de ensino da análise linguística englobaria também um trabalho de viés gramatical, aspecto que ficou mais evidenciado, em outra fala da docente: *(...) eu acho que esta questão de gramática, de análise linguística, ela só é um nome novo, mas é a mesma coisa, é ou não?* Sendo assim, nesse processo de apropriação das novas prescrições, substitutas do antigo ensino de gramática, evidenciamos um discurso marcado por indefinições sobre esse novo construto teórico-metodológico.

Essas questões iniciais trazidas pelas docentes podem ser melhor compreendidas e amplificadas a partir das reflexões trazidas por Mendonça (2006) e Morais (2002). Mendonça (2006, p.200) afirma que desde a obra "O texto na sala de aula", organizada por J.W. Geraldi, em 1984, já se propunha uma reorientação para o ensino de português, "com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de AL, em vez dos exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva)". Entretanto, a coletânea, segundo Mendonça (2006), apesar de ter se tornado um material de referência tanto para a formação do professor quanto para a elaboração dos textos oficiais de ensino de língua materna, não ocasionou grandes

mudanças em relação ao ensino de gramática, ao mesmo tempo que, em relação à leitura e à escrita, houve mais êxitos no trabalho com tais eixos na prática de ensino de português.

Ora, se tais reorientações, datadas de quase quatro décadas, ainda não lograram o êxito pretendido no ensino de AL/gramática, entendemos que parece existir "um nó ainda não desatado" sobre essa proposta teórico-metodológica, questão que a professora A considerou como um conceito, ainda, não muito fluido para si; e a Professora S considerou, em meio a indefinições, como *um nome novo*, mas que seria *a mesma coisa* que gramática, sem muita certeza.

Morais (2002, p.3), em estudo realizado sobre como professoras das séries iniciais concebem e praticam o ensino daquilo que hoje os especialistas denominam "análise linguística" (ou "conhecimentos linguísticos" ou "análise e reflexão sobre a língua"), observou, entre elas, antes da pesquisa, em programas de formação continuada, uma significativa 'intranquilidade' quanto ao como ensinar os antigos conteúdos gramaticais nessa nova perspectiva. Os resultados disso apontaram para decisões didáticas, tomadas pelas docentes, nas quais se incluíam tanto a ausência de ensino da gramática, como a manutenção das antigas práticas de transmissão/memorização de regras e de nomenclatura gramatical em coexistência com atividades de leitura e de produção de textos de maneira mais contextualizada, constatação que pareceu constituir-se um campo fértil para o que Morais (2002) chamou de "indefinições sobre o que o hoje concebemos como ensino de análise linguística".

Sobre essas indefinições, Morais (2002) apontou que o discurso dos especialistas sobre o eixo da AL, subordinado aos demais eixos de produção e leitura/compreensão de textos, delineou novas bases para o trabalho com a reflexão sobre a língua, ou sobre os conhecimentos linguísticos. O autor destacou dois aspectos importantes dessa nova aposta metodológica: a ampliação do próprio conceito de AL (para além da internalização de competências textuais, mas também ligada à apropriação da notação escrita e a aspectos referentes à norma de prestígio); e a substituição da noção de "correção" pela de "adequação". Essas postulações quase consensuais entre linguistas e didatas da língua, segundo Morais (2002, p.4), comportariam "alguns problemas de indefinição que se revelam na didatização ou transformação do eixo AL em objeto de conhecimento na sala de aula".

O primeiro deles estaria vinculado à ênfase dada no tratamento do texto como unidade didática, na qual parece trazer subjacente um preconceito e uma secundarização quanto à

abordagem de outros objetos de conhecimento linguístico que enfoquem aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc, sob pena de se estar adotando uma concepção de língua como 'sistema em si' (MORAIS, 2002, p.4). O segundo problema situar-se-ia quanto "ao nível em que a escola deverá promover a reflexão sobre a língua" presente nas prescrições de vários especialistas para o ensino de língua portuguesa. Para ilustrar essa questão, o autor apresenta três fatores que parecem

> conjugar-se para criar posições polarizadas e ambíguas acerca da didatização da AL: 1) a identificação de "reflexão metalinguística" com memorização de nomenclatura gramatical; 2) as reivindicações de que o ensino de língua deve levar em conta que o aluno "já chega à escola com uma gramática internalizada" e 3) a aposta em aprendizagens assistemáticas (em oposição a um ensino sistemático dos "conhecimentos linguísticos") (MORAIS, 2002, p.5).

Esses questionamentos, trazidos por Morais (2002), possibilitaram que compreendêssemos a intranquilidade da Professora A, por exemplo, ao afirmar não saber onde se inicia e termina a gramática; e da Professora S em assumir, quando questionada sobre o que seria primordial ao ensinar/aprender no eixo da análise linguística, o domínio da leitura e da compreensão de textos, como forma de se distanciar de uma perspectiva "gramatical" de ensino.

(...) Eu diria que pra mim o que é primordial é dominar a leitura e a compreensão e depois seria a escrita, né? A produção de texto... Mas que, para isso, eles precisam ter um amadurecimento mesmo, uma compreensão(...) Aí, assim, eles começaram a questionar: "não, professora, tudo é texto". E assim, a gente escuta tanta coisa, tanta coisa. Um aluno meu já disse numa turma minha: "Professora, a senhora trabalha com muito texto, e a gente não vai ver gramática não, professora? A gente não vai ver o mal com L, com U?" E sim, o verbo, por exemplo, eu nem falei que eu destaco muito o verbo, o tempo, o modo. E aí eu disse: "meu amor, você precisa disso?" E ele disse: "não, é porque a gente lê muita coisa aqui que não compreende." E eu disse: "Então, é o que nós precisamos."(...) (PROFESSORA S).

Esse dado nos levou a inferir que, na seara desses discursos sobre a inovação do ensino de AL, pareceu "pecaminoso" se falar em *gramática*, já que o termo, tomado de maneira genérica, parece quase sempre associado ao ensino de regras e taxonomias, devendo ser, portanto, banido da fala do professor, sob pena de este ser considerado conservador, não antenado com as novas tendências para o ensino de língua materna. Esse aspecto pareceu-nos preocupante, sobretudo, quando notadamente a literatura aponta para *gramáticas*, no plural, em íntima relação com as concepções de língua, expressas nas metodologias adotadas pelo docente, nas quais ele materializa aquilo que entende por ensino de gramática e os modos como pratica esse ensino, em meio a todos os conflitos em se situar entre as prescrições dessa gramática tradicional e os

saberes oriundos dos estudos linguísticos, apontando para outras formas de conceber e ensinar gramática (TRAVAGLIA, 2004).

Outro aspecto que pudemos inferir, a partir das falas das Professoras A e S, foi o *não-lugar da gramática* na proposta teórico-metodológica da AL, ou seja, a subordinação desse eixo de ensino aos de leitura, produção de textos e oralidade pareceu, em um primeiro momento, causar a impressão de um *apagamento* do trabalho com determinadas categorias gramaticais (não necessariamente como ensino de regras), aspecto que pode ser compreendido, haja vista o investimento privilegiado dessa nova proposta no campo da textualidade e o tratamento dado a questões mais normativas, centrado especialmente nas atividades de refacção textual. Entretanto, como já dito em nosso marco teórico, em consonância com Mendonça (2006, p.206), acreditamos que, ao contrário do que muitos pensam, o trabalho com AL não elimina a gramática das aulas de português, "mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática".

A professora A, no depoimento acima, explicitou, ainda, quais seriam as estratégias que orientavam sua aula de gramática/análise linguística, contrapondo-se a um ensino transmissivo – *a gramática pela gramática*. A docente afirmou que procurou fazer com que os alunos entendessem *o porquê daquilo ali, se é daquele jeito, qual é a utilização, porque daquela regra ali. (...). O aluno entender o porquê daquela regra, o porquê daquilo ali, como se escreve ou utiliza aquela regra (...)*. Inferimos que a mestra, embora não assumisse um discurso filiado à proposta oficial da AL que toma o texto como ponto de partida e de chegada para o trabalho com a linguagem (BRASIL, 1998), pareceu, todavia, preocupar-se com um ensino de gramática que possibilitasse a reflexão dos alunos sobre determinados usos linguísticos, revelando, por sua vez, um modo de realizar a AL na sua prática docente, considerando uma outra face desse eixo de ensino – a dimensão normativa. Sua fala poderia, em um primeiro momento, alçá-la à condição de uma professora "tradicional", se no circuito desse estudo estivéssemos simplesmente interessados em aplicar os saberes acadêmicos oficiais sobre a AL no discurso e prática docentes, sobretudo, como já dito acima, quando existe a crença de que a reflexão metalinguística está diretamente relacionada à memorização de nomenclatura gramatical.

A Professora S, como vimos, também assumiu um ensino reflexivo de análise linguística, no qual o texto foi considerado como o lugar para a análise das unidades da língua. Para essa docente, o texto não deveria ser usado como pretexto para o ensino de gramática, mas deveria ser compreendido, nos seus mecanismos de textualidade, de modo que essa prática pudesse

contribuir para a compreensão dos alunos em relação a outros textos, já que, segundo ela, essa era a real necessidade deles: familiaridade com a leitura e compreensão textuais.

(...) Então, a necessidade que eu vejo... dele.. é o texto e eu vou para o texto e não como pretexto, não para ensinar gramática, mas pro texto mesmo, pra eles compreenderem e conseguirem também compreender tantos outros (...) (PROFESSORA S).

A fala da Professora S evidenciou uma apropriação do discurso da inovação que faz sistemáticas ressalvas em torno do ensino da *gramática contextualizada*, sob o qual pode repousar uma oculta abordagem do texto, do qual se retira frases, palavras e períodos, "sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos (MENDONÇA, 2006, p.222)". A Professora S, inclusive, trouxe um exemplo, sobre essa questão, no qual, em lugar de usar o texto para que os alunos identificassem o advérbio, seria mais interessante mostrar o sentido que essa categoria gramatical confere àquele enunciado, funcionando como um recurso linguístico que pode contribuir como *pista* para o projeto interlocutivo desse texto.

Aproveitar para, ao invés, de dar um conceito, assim, pra dar um conceito, se é isso ou aquilo, um advérbio, né? Qual é o advérbio utilizado no "quando"? Para pegar e indicar o que é advérbio só. Por que não pegar e utilizar numa circunstância?. "Cheguei muito atrasada". Por que esse "muito" aí? Não, mas isso é uma palavra que vai intensificar, por quê? Porque eu cheguei muito atrasada. Choveu? Não. Choveu muito. Então, eu acho que isso é uma oportunidade de mostrar as intenções, essas pistas que, muitas vezes, a gente perde, né? Perde essas coisinhas tão práticas, tão pequenininhas (PROFESSORA S).

A Professora A, por sua vez, ao ser questionada como compreendia um trabalho pautado na gramática contextualizada e se era uma perspectiva com a qual concordava, a docente respondeu:

Olhe, eu não sei exatamente. Porque olhe... quando vem com esses nomes, não sei o quê contextualizado, às vezes, para mim não é tão bem contextualizado (...) Se é o que eu imagino que seria, para mim seria o aluno entender o que está sendo feito naquela situação. Agora a gente usa as nomenclaturas e vê livros didáticos e pessoas falando coisas e eu digo: sim, trabalhar contextualizado para mim não é só pegar um texto e fazer daquilo pretexto para isso, e tá dizendo que tá contextualizado, porque tá dentro de um texto e não tá partindo da frase. Entendeu? Eu não sei se isso é contextualizado... Para mim, seria você entender e refletir sobre o que está sendo aprendido, para mim seria assim, na minha perspectiva (PROFESSORA A).

A fala da Professora A demonstrou, inicialmente, certo *desgaste* quanto ao discurso da inovação referente ao ensino da gramática contextualizada, o que, por um lado, poderia sugerir

resistência por parte da docente em assumir determinadas prescrições; e, por outro, revelar certas imprecisões teórico-metodológicas sobre o que os especialistas postulam como sendo esse ensino de gramática contextualizada e o que, efetivamente, tende a se praticar na transposição didática realizada nos livros didáticos e na sala de aula.

Noutra direção, a Professora A, ao problematizar essa questão, explicitou, assim como a Professora S, o que *não* seria um trabalho com a gramática contextualizada, o que nos levou a inferir que as docentes se apropriaram do discurso prescritivo dos textos oficiais, marcado mais consensualmente pelo que não se deve fazer, quanto ao eixo didático de análise linguística, em detrimento de uma "coerência entre princípios teóricos e os encaminhamentos prescritos em substituição ao ensino da GNT [*gramática normativa tradicional]* na sala de aula" (MORAIS, 2002, p.3).

Nesse sentido, em relação ao ensino pelo viés da *gramática contextualizada*, evidenciamos tensões entre os que produzem o *savoir savant,* de modo que não parece consensual esse construto teórico entre os especialistas*:* de acordo com Antunes (2014, 41), no meio pedagógico, a referência a gramática contextualizada, numa primeira dimensão, é, frequentemente, designada para caracterizar a tentativa dos docentes em focar o ensino da gramática em textos. Nessa acepção, de acordo com Antunes (2014, p.46), a gramática contextualizada prescindiria de uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, que toma como referência seus valores e funções, nos diversos usos da fala e da escrita, funcionando, assim, como uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto oral e escrito. Numa segunda direção, esse ensino é visto, negativamente, como uma "fuga ao estudo de uma gramática centrada em análise e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência e nenhum contexto particular", posicionamento que foi assumido pela Professora S.

Antunes (2014, p 42-43) afirma, ainda, que esse tipo de ensino de gramática contextualizada, que recorre ao texto, mas mantém os mesmos procedimentos de estudo da gramática pedagógica tradicional, funcionou como um recurso, através do qual se tentou mascarar a *resistência geral de professores* e, também, do público escolarizado, de maneira mais global, quanto a tornar o texto objeto de ensino-aprendizagem e a gramática, apenas um dos componentes desse objeto.

Contrapondo-nos à afirmação de que os professores resistem à inovação, como algo natural, sem maiores complexificações, compreendemos que as próprias indefinições, produzidas,

no campo dos saberes acadêmicos sobre o que, de fato, seria o ensino da gramática contextualizada, podem ser um fator a se levar em consideração, quando se pretende investigar as razões pelas quais os professores não se filiam a determinado discurso da prescrição e, consequentemente, não o materializam, integralmente, em suas práticas. Soma-se a isso o fato de que tais orientações, transpostas para os textos do saber, partem, na maioria das vezes, muito mais de prescrições sobre o que se deve fazer e, muito menos, sobre como fazer o que está prescrito.

Em meio a essas indefinições, as docentes, como vimos, preferiram apostar na ideia de um ensino reflexivo, tratado, genericamente, ainda que sob caminhos distintos. A Professora S considerou que esse ensino prescindia do texto para que a abordagem não o tornasse pretexto para o ensino de gramática. A Professora A não pareceu muito interessada em filiá-lo a uma perspectiva teórico-metodológica única de ensino de gramática pelo viés da reflexão ou, muito menos, em considerar essa reflexão apenas pelo viés do texto. Nesse sentido, inferimos que a recorrência da docente ao uso do ensino de gramática para que os alunos *reflitam*, *compreendam* traz subjacente a ideia de um alargamento de perspectiva desse ensino, no qual outras práticas de análise linguística, para além da prescrita pelos PCNs (1998), vão emergindo em meio a essa generalização da expressão *reflexivo*, reclamando outras concepções de ensino de gramática.

Nesse cenário de tensões, quanto ao ensino de AL/GRAM, vimos, em nosso marco teórico, que segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a expressão análise linguística, presente no discurso dos especialistas e também no discurso do professor, remete a conceitos variados, tais como *conhecimentos gramaticais*, vista, também, como *conhecimentos linguísticos*, e, às vezes, como *normas*, remetendo, consequentemente, a pressupostos teóricos diversos e a tentativas de aceitar e lidar com o *novo* nas práticas de ensino, como, por exemplo, no caso das Professoras A e S, as quais, em lugar de investir no trabalho com a classificação e a identificação de categorias gramaticais, disseram optar por uma abordagem mais voltada à reflexão.

A Professora A, por exemplo, afirmou que, embora não estejam claros os limites que separam a análise linguística da gramática, *às vezes, a gente faz uma coisa que nem sabe o que está fazendo, né?*. Sobre essa divisão, primeiramente, a docente pareceu sinalizar para uma compreensão de que análise linguística e gramática seriam duas *categorias* distintas de reflexão sobre a língua, aspecto já discutido acima, mas que mereceu atenção, já que, no discurso acadêmico, a análise linguística: ora aparece como uma aposta para substituir os velhos

exercícios estruturais de gramática normativa e descritiva (GERALDI, 2002); ora a AL surge como parte das práticas de letramento escolar, a partir da reflexão explícita e sistemática sobre o funcionamento da linguagem nas dimensões gramatical, textual, discursiva e também normativa, considerando, pois, os objetos linguísticos do campo da normatividade (MENDONÇA, 2006, p.204-208; MORAIS, 2002; ANTUNES, 2014); ora a AL se apresenta "como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita" (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.84). Essa amálgama de perspectivas teórico-metodológicas sobre o eixo de análise linguística, em crescente evolução, entre os linguistas e didatas da língua que produzem os saberes acadêmicos, pareceu afetar, não apenas os modos de apropriação sobre o eixo didático da análise linguística, mas também a didatização praticada pelas Professoras A e S, como veremos adiante.

Dessa forma, ao evidenciarmos, de um lado, a dificuldade da professora A em reconhecer, nas suas estratégias didáticas, se faz ou não um trabalho com a AL; e, de outro, a Professora S, em um processo *oscilante* de apropriação, considerando ora esse eixo como um nome novo para referir-se ao ensino de gramática, ora secundarizando o ensino de gramática em nome do trabalho com a leitura e compreensão de textos, entre outras indefinições, constatamos não somente o conflito entre o "velho" (gramática) e o "novo" (análise linguística), de maneira polarizada; mas também e, sobretudo, para o que seja esse "novo", em suas similitudes e particularidades. Isso talvez explique por que

> não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um "inovacionismo" irresponsável (MENDONÇA, 2006, p.201)

5.2.4 Dizeres sobre os modos de fazer o ensino de gramática/análise linguística

Na seção acima, os depoimentos das Professoras A e S permitiram-nos inferir e refletir sobre as concepções de análise linguística/gramática que permeiam o espaço escolar, além de apontar para questões referentes aos seus fazeres ainda que embrionariamente. Nesse momento, na perspectiva de continuarmos refletindo sobre esse eixo de ensino, enfocaremos, efetivamente, o que diziam as docentes sobre seus modos de operacionalizar a aula de português voltados a essa dimensão. Para tanto, essa seção intenta compreender como a inovação foi produzida (nesse

primeiro momento, à luz das concepções) em aulas de AL/GRAM, no Ensino Fundamental II, considerando, especialmente, o contexto atual, pós-PCNs (1998), como já referendado, a partir da mobilização de questões teórico-metodológicas tais como: o que seria a prática de análise linguística; o lugar do ensino da norma padrão.

Nessa direção, a Professora A, ao ser questionada sobre como realizava o trabalho com a análise linguística/gramática na sua prática, afirmou partir de uma metodologia *mista,* na qual mesclava a proposta da AL com os "antigos" conteúdos da gramática.

Eu misturo um pouco com a gramática, eu acho que ainda é como se fosse uma gramática com reflexão, entendendo o porquê daquilo ali e na vida (...) os gêneros que você escreve, enfim (PROFESSORA A).

A Professora S, nessa direção, reiterou, novamente, o trabalho com a análise linguística, no nível da reflexão, considerando que trabalhava na perspectiva da análise linguística, embora tenha assumido que se a situação exigisse que ela praticasse um ensino gramatical também o faria, sobretudo, nos anos finais da escolarização.

Como eu disse a você, né? Eu gosto de trabalhar o porquê daquilo ali? Para quê aquilo ali? Qual a função daquilo ali? Então eu considero que eu trabalho a análise linguística. Agora se chegar o momento de eu trabalhar a gramática, eu vou trabalhar. Se for o momento... Séries finais... Sem problema eu vou ser gramatiqueira. Mas assim no inverso, eu considero que eu trabalho a análise. Eu procuro fazer com que eles pensem por que daquilo ali? Qual a função daquilo ali naquele momento? Não é aquilo ali, mas naquele momento ali, não é?(PROFESSORA S).

Se os depoimentos das docentes reforçaram, por um lado, as dificuldades e os desafios em inovar encaminhamentos didáticos para esse eixo, do ponto de vista do que é prescrito pelo discurso oficial; por outro, pareceu apontar para um trabalho no qual é possível se complexificar a noção do que seja "novo" no ensino de gramática/AL: seria "novo" em relação a "novos conteúdos"? Ou em relação a novas formas de ensinar os conteúdos já priorizados em suas aulas? (ALBUQUERQUE, 2006).

Com base, ainda, em suas falas, situamos nossa compreensão sobre "inovação", como um deslocamento ou "reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração impulsionada por demandas institucionais" (SIGNORINI, 2007, p.9), o que legitima a rediscussão sobre a forma como essas concepções teórico-metodológicas vêm sendo incorporadas no discurso e nos fazeres dos professores, "ou

melhor, de como a inovação trazida ou inspirada pelas orientações oficiais vem sendo produzida pelos professores na sala de aula" (APARÍCIO, 2010, p.884).

Em relação à Professora A, ao assumir uma *mescla* de perspectivas teóricas para o ensino desse eixo, em questão, a docente pareceu, por um lado, recorrer a um processo de amalgamação e também de evolução sobre o trabalho com a gramática/AL na sala de aula, e não de rupturas, já que a base da tradição gramatical não é eliminada (BEZERRA; REINALDO, 2013), tampouco de cristalização de um ensino pautado na gramática pela gramática, já que reconheceu a necessidade de articular esse ensino à reflexão e à escrita dos gêneros textuais que circulam socialmente, conforme podemos reiterar abaixo:

Porque eu acho que quando você lê e escreve em língua portuguesa, você vai ser cobrado aquilo ali na sua vida. Não decorar regra, mas entender essa regra. (...) Então, entender isso e principalmente entender esse uso na vida. Se eu for tentar escrever o gênero tal, entender isso e o porquê é assim... Então eu acho que é importante esse eixo de análise linguística/gramática mais ou menos nesse sentido. Não sei se eu respondi a tua pergunta (PROFESSORA A).

A fala da Professora S, por sua vez, levou-nos a inferir que a docente estabeleceu uma relação de significação entre ser *gramatiqueira* e o ensino da nomenclatura gramatical, aspecto que se evidenciou em função de ela ter demarcado o Ensino Médio, etapa de escolarização, na qual seria inevitável não nomear os fenômenos linguísticos.

Embora o discurso da inovação (marcado por perspectivas para o ensino de LP nem sempre consensuais) considere o ensino da nomenclatura como mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, que é papel da escola que os alunos não apenas se apropriem de certos conhecimentos, mas também saibam usar algum tipo de metalinguagem para falar sobre eles, e que, consideradas as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), voltadas à apropriação do sistema de escrita e ampliação das práticas de letramento, os anos finais do EF seriam um momento adequado para adicionar outras habilidades e outros conceitos com seus respectivos nomes (MENDONÇA, 2006, p.217), a Professora S, ao usar a expressão *gramatiqueira*, carregada de teor pejorativo, procurou distanciar-se desse tipo de ensino marcado por privilegiar a "apresentação de classificações e conceitos nas aulas de gramática, em detrimento da reflexão sobre os fenômenos (MENDONÇA, 2006, p.217)" e, portanto, alvo de duras críticas.

A Professora A, quando questionada sobre o que considerava primordial ensinar/aprender no ensino do eixo em discussão, destacou a importância de um ensino reflexivo que permitisse ao discente compreender o sentido dos conteúdos que estão sendo ensinados.

Eu acho importante você trabalhar isso com a reflexão. Que o aluno, o que quer que ele esteja aprendendo, que ele entenda o que tá sendo feito, o que tá aprendendo ali, né? Não decorar regra, mas entender essa regra (...) A gente usa a língua e a gente é falante nativo, então a gente usa a língua, e nem sempre reflete sobre tudo... Por exemplo, placas, às vezes, que estão em desacordo com a norma culta, o porquê, qual o sentido, a pessoa entender isso (PROFESSORA A).

A opção por um trabalho com a gramática/AL, na perspectiva *reflexiva* explicitada pela Professora A, possibilitou a ampliação do enfoque dado pelos textos oficiais de ensino ao que seria o eixo da reflexão que envolve as práticas de análise linguística. Nestes, em nome de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, privilegiam-se unidades maiores da língua, com ênfase nos aspectos semânticos e pragmáticos, já que não se justificaria tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem (BRASIL, 1998, p.28). No discurso assumido pela professora, entretanto, inferimos uma compreensão para esse ensino reflexivo, cujos níveis, além de perpassar uma dimensão textual, também se dariam em unidades menores da língua, de cunho normativo, como na reflexão *sobre o porquê do uso de determinada regra gramatical*, sinalizando para outros encaminhamentos teórico-metodológicos sobre o que viria a ser esse ensino reflexivo de gramática/AL. Ora, aparentemente negados pelos PCNs (BRASIL,1998, p.28-29), quando afirmam que se deve "ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional" e quando, "em nenhum momento, fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos visando à norma culta ou à dicotomia *fala-escrita"* (MANINI, 2006, p.1). Ora, contraditoriamente assumidos, quando ao refletirem sobre se há ou não a necessidade de ensinar gramática, afirmam ser "uma falsa questão: a questão é o que, para que e como ensiná-las" (BRASIL, 1998, p.28).

Nesse sentido, entendemos, assim como Manini (2006, p.1) que esses referenciais parecem negar a associação entre análise linguística e gramática, mesmo quando outros conceitos de gramática (internalizada, descritiva, reflexiva, gramática explícita) são utilizados implicitamente, pelo documento, no modelo metodológico sugerido para esse eixo de ensino (USO – REFLEXÃO – USO), aspecto que pareceu menos *nebuloso* na fala da docente, ao assumir realizar um ensino de gramática/AL em dimensões textuais (com mais dificuldades) e

normativas, em níveis macro e micro da língua, o que talvez justifique a opção por essa *mescla* de perspectivas.

Ainda sobre essa questão, a Professora A, quando indagada sobre como concebia as discussões em torno do trabalho no nível da frase e/ou do texto no ensino de português, destacou:

(...) Eu acho essa perspectiva de trabalhar no texto interessante, importante e tal. Mas eu acho que não é tudo que dá pra trabalhar no texto, tem coisa que você ver que tem que ser no nível menor, da frase. Mas também tem outra coisa: eu trabalho na perspectiva mais da frase e tenho que puxar para o texto, porque eu ainda não me sinto segura de trabalhar só com o texto. Eu tento, mas ainda não me sinto segura (PROFESSORA A).

A Professora A, embora reconhecesse a importância do trabalho com o texto, acreditava que nem todos os objetos de conhecimento linguístico necessariamente prescindam do texto para serem ensinados. Em uma direção contrária, a Professora S, como já mencionado, afirmou que todo conteúdo poderia ser abordado na perspectiva do texto, possibilitando, assim, a análise dos recursos da língua a serviço da compreensão e da produção de sentidos. Não à toa, os conteúdos, citados pela docente, nessa dimensão textual do ensino de AL/GRAM, foram, predominantemente, oriundos dos estudos semânticos: *sentido denotativo, conotativo, polissemia (...).* Além disso, a docente revelou que o trabalho com os textos permitia que ela aproveitasse as oportunidades para abordar, inclusive, outros fenômenos não previstos nos seus objetivos de aula, já que entendia que os conteúdos deveriam fazer um circuito em espiral.

Então, assim, toda hora, qualquer gênero você sempre tem o momento de trazer o conteúdo, de fazer aquela análise, né? Que eles reflitam por que que aquilo ali tá empregado, né? Seja na questão da palavra, no sentido da palavra, seja no sentido denotativo, conotativo, a questão da polissemia, que mais que a gente pode dizer? Os vários sentidos que uma palavra tem, né? Ali, naquele momento, qual é o sentido que ela vai tá, em outra circunstância, o que ela vai ter? (PROFESSORA S).

Os depoimentos, acima, das docentes, apontaram, novamente, para o conflito entre a tradição e a inovação no ensino de português via texto. A Professora A, quando assumiu não se sentir segura para um trabalho somente nesta dimensão, já que, para ela, *não é tudo que dá pra trabalhar no texto*, apontou para a necessidade de considerar a natureza dos conteúdos de linguagem e as suas relações com o processo de didatização, a fim de que a defensável ênfase no tratamento da dimensão textual não contribuísse para o que Morais (2002) chamou de *indefinições* no ensino de língua, em função de uma *ditadura do texto*. A Professora S, ao assumir que *qualquer gênero você sempre tem o momento de trazer o conteúdo, de fazer aquela análise,*

né?, pareceu alimentar uma secundarização sobre outras dimensões do objeto língua que contemplam aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc., (MORAIS, 2002), como já sinalizado acima, e que requerem, na sala de aula, uma abordagem igualmente sistemática.

Ainda sobre essa questão, considerando a explicitação da Professora A sobre o fato de acreditar que nem todos os conteúdos dariam para ser abordados no nível do texto, solicitamos que ela desse um exemplo de um conteúdo de AL/GRAM que fosse pertinente abordá-lo no nível da frase e/ou da palavra, não por que a escolha para seu tratamento didático incidisse numa questão de (in)segurança por parte do professor, mas que mantivesse relação com a sua natureza linguística. A docente respondeu:

Olhe, por exemplo, a questão da concordância verbal e nominal dá pra trabalhar no nível da frase, que a gente tem tantos exemplos... Agora, digamos que as placas... e as situações ... a partir dali o aluno vai entender o todo, perceber o erro, e ver o que a norma culta diz que é e daí pode trabalhar na perspectiva do texto, né? Pra ver qual é o referente, que concordância é, enfim. Mas há questões de outros (conteúdos) de análise linguística, né? A parte de ortografia dá pra trabalhar no nível da palavra, da frase... mas, enfim, eu trabalho ainda pela questão da zona de conforto. E o professor vai ensinar o que ele nem tem segurança? Então... eu acho que é complicado e eu acho assim... eu tenho que melhorar isso ou então eu tenho que continuar a ensinar isso (PROFESSORA A).

Considerando, também, a afirmação da Professora S, ao assumir que o seu trabalho, com o ensino de AL/GRAM, prescindia de uma abordagem textual, solicitamos que ela explicitasse uma situação em que a abordagem dos fenômenos linguísticos acontecesse nessa dimensão, a fim de refletir sobre os seus dizeres explícitos em relação, de um lado, à criação de atividades de análise linguística; e, de outro, a uma negação de um enfoque no nível gramatical. A Professora S afirmou:

Crio, mas na área... Na gramática, não. Honestamente, eu não uso não. Eu prefiro que eles compreendam (...) Quando ele usou essa expressão, o que ele queria dizer? Então, aí vai a questão do conhecimento dele, né? Não é mais nem de gramática (...) As reticências no meio de um texto, o que significa aquela reticência, não é? Isso é uma análise, não é? Né melhor do que eu fazer assim: vem a sequência do texto, eu quebro o texto e coloco uma reticência. Ou o próprio texto traz, aí eu digo: "não, gente, hoje a gente vai estudar pontuação". Então, vamos lá: "ponto indica um encerramento de uma frase, de um período, de um texto; a vírgula uma pausa. *E aí? E isso dentro do contexto? Aí, vamos aplicar uma vírgula num texto, vamos aplicar aquilo ali, e ele não vai nem para frente, nem pra trás, muito menos para os lados, não sai do lugar. Mas, de repente, ele tá no texto e encontra uma reticência e ele pergunta: "professora por que essa palavra tá com reticências?"Como a gente tem relatos de alunos que perguntam: quando ali existia uma fala de alguém e têm aspas? E então, por quê? Qual é a função das aspas? O que é que ele diz? Então, vamos lá vamos pensar nisso? E aqui no texto o que é que ele diz, o que ele tá fazendo? E, aí no texto, no livro, têm aquelas opções e diz o que significa. É uma interrupção? A reticência cortou a fala? E aí vem as opções. E aí ele vai parar e vai pensar. E eu tenho certeza que ele não vai esquecer mais em que momento aquela reticência é usada, em que pode usar, em que circunstância (PROFESSORA S).*

Em relação ao primeiro depoimento, a Professora A citou o trabalho com a concordância verbo-nominal como um conteúdo de língua, cuja transposição didática poderia se realizar no nível da frase. Em seguida, o trabalho com a gramática/AL, referente ao tópico citado, pareceu ser negado, quando trouxe como exemplo o gênero textual *placa* para atrelá-lo ao trabalho com a concordância numa perspectiva textual, o que parece revelar a tentativa da docente em assumir um trabalho a partir do texto, como um novo modo de ensinar conteúdos tradicionais, aspecto que talvez possa estar relacionado à difusão do discurso prescritivo da inovação.

A docente, em um segundo momento, reconheceu a ortografia como um conteúdo que realmente não prescindiria de um texto para ser ensinado. Porém, esse reconhecimento pareceu custar caro à docente: na intranquilidade por não conseguir verbalizar um trabalho com o ensino de gramática/AL, de acordo com o que é preconizado nos textos oficiais, a Professora A parece ter justificado tais conflitos, afirmando realizar um didatização *dentro da sua zona de conforto*, fato que pode ser percebido quando a mesma indaga: *e o professor vai ensinar o que ele nem tem segurança?*

Como pudemos observar, a fala da Professora A nos levou a inferir que o tratamento de determinados objetos linguísticos nem sempre estava vinculado ao texto. Nesse sentido, é preciso levar em conta a natureza desses objetos de conhecimento para não se criar uma pseudonecessidade de contextualização – quando a docente traz o exemplo da placa para realizar um trabalho com a norma culta –, e/ou assumir uma atitude espontaneísta, ao considerar que o aprendizado de tais conteúdos garantir-se-ia, assistematicamente, ao longo das aulas.

Em relação ao depoimento da Professora S, a docente, categoricamente, negou realizar um trabalho de natureza gramatical, pois preferia que os alunos compreendessem. Inferimos, primeiramente, que o ensino de gramática, nos seus modos de apropriação, seria destituído de reflexão, estaria, pois, fadado, à memorização e identificação de categorias gramaticais, logo uma abordagem que deveria ser abandonada – (...) *aí eu digo: "não, gente, hoje a gente vai estudar pontuação". Então, vamos lá: "ponto indica um encerramento de uma frase, de um período, de um texto; a vírgula uma pausa. E aí? E isso dentro do contexto? Aí, vamos aplicar uma vírgula num texto, vamos aplicar aquilo ali, e ele não vai nem para frente, nem pra trás, muito menos para os lados, não sai do lugar(...).*

Outra questão, decorrente dessa fala, relacionou-se ao não reconhecimento dos aspectos gramaticais constitutivos dos textos, isto é, que lhes são inerentes. Mesmo, quando, no exemplo

trazido pela docente, a análise foi feita com base em uma possível abordagem do uso das reticências e das aspas no texto, este foi visto, como um objeto autônomo, numa relação exclusiva com o trabalho de ativação da compreensão do aluno - *Então, aí vai a questão do conhecimento dele, né? Não é mais nem de gramática (...).* Nesse sentido, não há dúvidas que a docente apropriou-se de um discurso da inovação, através do qual os fenômenos da língua devem ser analisados com base nas funções e nos efeitos que produzem nos textos – (...) *quando ali existia uma fala de alguém e têm aspas? E então, por quê? Qual é a função das aspas? O que é que ele diz? Então, vamos lá vamos pensar nisso? E aqui no texto o que é que ele diz, o que ele tá fazendo?(...).*

Entretanto, pareceu, igualmente, claro que, no afã, de não parecer *gramatiqueira*, e mostrar que o texto é o lugar exclusivo para o ensino de língua portuguesa, tal como dito em Antunes (2014, p.46), ao postular que *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (grifos da autora)*, a Professora S, na situação didática hipotética apresentada, explicitou uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais: a) que recusou a utilização do texto como pretexto para realizar lições de gramática; b) que sobrepujou o ensino de análise linguística à dimensão exclusiva da textualidade; c) que singularizou a concepção de gramática, vista apenas como sinônimo de ensino de conceitos e regras; d) que, de modo subjacente, secundarizou o trabalho com unidades menores da língua, independente da natureza do objeto de conhecimento linguístico, já que tal abordagem só poderia se realizar no texto.

Dando prosseguimento ao discurso sobre os modos de fazer das Professoras A e S, mobilizamos outra reflexão sobre o lugar da norma culta na escola, sobretudo, em meio a um discurso do "novo" no ensino de gramática/AL em que tal dimensão parece secundarizada e, em diferentes cenários pedagógicos, de acordo com Morais (2002, p.5), tratada sem muita clareza, ou seja, "no discurso que vários especialistas estariam transmitindo aos professores, o trabalho voltado à apropriação da norma ficaria confinado às ocasiões de 'revisão textual[72]'". Sendo assim, quando foi perguntada se concordava com o ensino da norma culta, se trabalhava nessa perspectiva e qual a justificativa para esse ensino, a Professora A respondeu:

[72] De acordo com Morais (2002, p.05), o trabalho com a apropriação da norma aconteceria apenas naqueles momentos do circuito de produção-recepção (de textos), espaço em que se poderia "parar" para refletir com os alunos sobre conhecimentos linguísticos que dizem respeito à normatividade.

Eu acho indispensável. Porque eu acho que a escola é a instância que tem a obrigação de fazer isto. Se ela não faz, nenhuma outra instância da sociedade tem a obrigação disto. Ele pode aprender autodidatamente (sic) e de muitas outras formas, mas eu acho que a escola... é a obrigação dela ensinar. Porque a escola te dá a possibilidade de utilizá-la, ele tem o instrumento, no momento em que ele não precisar, ele usa a forma coloquial, usa a forma mais adequada. Mas eu acho que a escola não pode se privar desta... eu acho que é obrigação da escola (PROFESSORA A).

O ensino da norma culta, na fala da Professora A, era indispensável e constituía papel da escola. Ao contrário da própria indefinição do termo "norma" subjacente às atuais prescrições didáticas para o trabalho de AL (MORAIS, 2002), a docente situou o ensino dessa dimensão do ensino de gramática/AL às situações sociocomunicativas, de maneira adequada. A Professora A compreendeu, pois o ensino de *normas*, no plural, haja vista sua fala considerar o momento adequado em que o aluno, inclusive, pode fazer uso de um registro coloquial.

Eu trabalho desse modo também, porque como eu já disse, eu acho que é obrigação da escola dar este suporte para o aluno, porque você pode dar este instrumento e ele utiliza quando precisar (...) pode ser dependendo do gênero, da situação comunicativa, do objetivo de fala dele, entre outros fatores (PROFESSORA A).

Nesse sentido, ao reconhecer no ensino de gramática/AL a necessidade de uma abordagem voltada também à dimensão normativa, explicitando-a pelo viés da adequabilidade, imposto pelas situações de comunicação, a docente reiterou o papel da ação escolar em assumir a tarefa didática de buscar promover uma explicitação, pelo sujeito aprendiz, dos aspectos de textualidade (os "momentos" de interação pela linguagem se materializariam em gêneros textuais orais e escritos, com níveis maiores ou menores de formalidade), mas, também, daqueles aspectos normativos que, juntos, constituirão o gênero do discurso que este queira produzir. Nessa perspectiva, a docente pareceu *desfazer os nós* relativos à (in)compreensão que se pode ter ainda sobre o que seja a norma linguística a ser aprendida, se não for aquela exclusivamente articulada como sinônimo de gramática normativa tradicional.

A Professora S, sobre essa mesma questão, afirmou que, também, era favorável ao ensino da norma padrão na escola, mas a via como uma habilidade a mais, como um recurso disponível da língua, ou seja, tinha uma função acessória na aula de português, não devendo, portanto, ser o motivo da sua aula, apenas um norte.

Ora se eu sou usuário da minha língua eu posso ir muito mais além do que eu uso, posso? Do que já eu trago comigo, do que eu aprendi do que eu ouvi. Eu acho importante, principalmente se daquilo ali você vai fazer uso.

Você anseia por degraus mais altos na sua vida, então eu acho que a norma culta deve. Agora sim, ela não deve ser o motivo da sua aula. Ela não deve ser o norte, eu acho assim. (PROFESSORA S).

A fala da Professora S evidenciou o lugar secundário da normatividade no ensino de língua portuguesa, o que inferimos, inicialmente, que isso se deva pela ideia de o sentido de norma está diretamente ligado a um trabalho de fixação de regras e taxonomias gramaticais, visto, pois, de maneira singularizada. Dessa forma, pareceu haver um impedimento, por parte da docente, em função do discurso da *epifania* do texto, em compreender, que o domínio da norma real de prestígio, nas modalidades oral e escrita da língua, está intimamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade comunicativa, a qual pressupõe o desenvolvimento de competências não apenas textuais, mas também gramaticais (TRAVAGLIA, 2002).

Nesse contexto, a Professora S reiterou que não deveria ser seu objetivo trabalhar com a norma culta, mas sim com a linguagem em funcionamento. Na continuidade dessa reflexão, a docente afirmou, também, que ninguém se comunicava sem normatividade, citando a obra "O Português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas", de Mattos e Silva (2004), e, portanto, era um direito do aluno ser exposto a um ensino de língua portuguesa, nessa dimensão, o que nos levou a inferir que nos seus processos de apropriação sobre o ensino de norma (norma padrão *versus* normatividade) perpassavam perspectivas teórico-metodológicas conflitantes e distintas entre si.

Então, assim, você pode ver um outro lado do português, não é? Eu tenho um livro que diz assim: "o português são dois. Então, é chegada a hora que isso vai despertar no aluno, e ele não vai ficar só naquela superficialidade, né? E eu acho que o aluno tem esse direito e a gente não pode omitir isso do aluno. Seria até ilegal, imoral, né? Então, eu acho que ele tem esse direito. Agora enquanto a querer aprender, eu acho que ele tem o momento dele. Agora, se ele sabe fazer uso dessa língua que ele utiliza, que ele se apropriou, tranquilo. Se ele sabe escrever um bilhete, né? Se ele sabe pegar um jornal ler e compreender o que tá dizendo ali, já está de bom tamanho. O importante é que ele saiba, que ele escute e que aquilo ali não fique como se não tivesse passado nada por ele, mas o importante que ele seja capaz de interagir com aquilo ali, o resto ele vai buscar (PROFESSORA S).

Não à toa, em meio a essas indefinições, a Professora S considerou que o ensino de norma padrão deveria acontecer no tempo do aluno, de acordo com suas necessidades, já que o que estava *em cheque*, na verdade, era ele saber *pegar um jornal ler e compreender o que tá dizendo ali, já está de bom tamanho.* Dessa forma, constatamos que o lugar do trabalho com a norma, nos modos de conceber esse ensino, estaria subordinado ao tempo do aluno, sem hora marcada, de maneira espontaneísta, configurando-se como uma última instância do ensino de AL/GRAM, o que nos levou a pressupor que essa dimensão desse eixo didático dispensaria um tratamento

sistemático, já que *o resto ele vai buscar*.

No capítulo seguinte, retomaremos essas questões, através das relações que serão estabelecidas entre esses dizeres e o trabalho efetivo, realizados pelas Professoras A e S, a fim de melhor compreender os modos de apropriação das docentes sobre o eixo de AL/GRAM.

5.3 Análise de Resultados III: modos de "fabricar" a didatização do ensino de AL/GRAM na sala de aula

Para melhor compreendermos o lugar da AL/GRAM, analisaremos, inicialmente, os eixos didáticos investidos no ensino de LP naquelas aulas, procurando identificar, no período de observação, as atividades mobilizadas para cada eixo, o tempo dedicado a elas e as formas de articulação (ou não) da AL/GRAM com os demais eixos didáticos. Examinaremos, também, o material didático, a eleição dos conteúdos, as unidades linguísticas sobre as quais os alunos refletiam, ao dedicar-se à AL/GRAM, e o foco, então, priorizado, nas dimensões textuais e/ou normativas da língua.

Para guiar este processo de análise e tornar mais visível o conjunto das aulas observadas, consideramos os aspectos acima elencados, somados à inventividade do professor na (re)fabricação de suas práticas (CERTEAU, 2008), através dos saberes da ação produzidos, efetivamente, na aula língua materna (CHARTIER, 2007).

5.3.1 O lugar do ensino de AL/GRAM nas aulas observadas e sua distribuição e articulação com os diferentes eixos didáticos

Tomamos como primeiro aspecto a ser considerado, no trabalho da Professora A e da Professora S, o lugar do ensino de AL/GRAM e sua distribuição em relação aos eixos didáticos de leitura, oralidade e produção textual, já que as orientações para o trabalho com o ensino de LP, na perspectiva de integração a esses *novos* eixos de ensino, têm sido um dos principais fundamentos metodológicos que regem os documentos oficiais de ensino de LP, tanto em nível nacional, a exemplo dos PCN (1995; 1998), como também em nível regional, tais como os BCC/LP (2008); PCLP (2012), já trazidos nesse trabalho.

Apresentaremos, em seguida, as principais evidências encontradas ao analisar os dados relativos a cada docente.

5.3.1.1. O tratamento dado a AL/GRAM pela professora A em suas aulas: tempo investido e articulação com os demais eixos de ensino

O exame da tabela 1, a seguir, nos indicou, nas práticas da professora A, quando a observamos, um alto investimento do tempo de ensino nas atividades de AL/GRAM.

Tabela 1 - Tempo de ensino dedicado aos diferentes eixos de ensino[73] nas aulas de língua portuguesa-Professora A

EIXOS DE ENSINO	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	TOTAL
AL/GRAM	60%	74%	80%	30%	50%	70%	32%	30%	80%	74%	58%
LT	--	--	--	50%	26%	--	56%	40%	--	--	17,2%
PTE	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0,0
PTOR	20%	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2%
ASP/PEDAG./OUTRAS ATIVIDADES	20%	26%	20%	20%	24%	30%	12%	30%	20%	26%	22,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: o autor (2016).
Legendas: AL/GRAM: ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA; LT: LEITURA DE TEXTO; PTE: PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO; PTOR: PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL; ASP/PEDAGOG./OUTRAS ATIVIDADES: ASPECTOS PEDAGÓGICOS/OUTRAS ATIVIDADES

De maneira geral, a primeira tabela, permitiu-nos constatar, em relação às aulas observadas da Professora A, um investimento no eixo da análise linguística/gramática (AL/GRAM) equivalente a mais da metade do tempo das aulas, em detrimento dos outros eixos de ensino, o que parece se vincular, como veremos, nesse período de observação, aos conteúdos

[73] O trabalho com a leitura de frases (LF) e a leitura de palavras (LP) não constitui propriamente outro eixo de ensino. Sendo assim, a consideração de tal abordagem do ensino de AL/GRAM nesses níveis, nas aulas das Professoras A e S, se deram por razões metodológicas e não conceituais.

abordados na sala de aula, prioritariamente, de natureza normativa tais como concordância verbal e nominal.

A Professora A, nesse período de observação, dedicou 58% do tempo médio de aula para o trabalho com tal eixo. Ainda que esses dados quantitativos não nos permitissem chegar a generalizações definitivas, como, por exemplo, assumir, por um lado, que o alto índice percentual de tempo destinado ao eixo de AL/GRAM revelaria um ensino sistemático dessa dimensão do ensino de LP durante todo o ano letivo; ou, por outro viés, incorrer na interpretação de que a secundarização dos outros eixos didáticos autonomizaria um ensino de LP, prioritariamente, gramatical, compreendemos, nesse caso, a importância desses indícios numéricos para estabelecermos as primeiras leituras sobre os fazeres da docente A quanto a esse objeto de conhecimento linguístico. Nesse sentido, em relação à Professora A, verificamos que, ao lado do investimento predominante no eixo da AL/GRAM, o eixo de leitura de textos (LT) assumiu o segundo lugar no trabalho dessa docente, aspecto que, grosso modo, pode ser compreendido, ainda que de maneira empírica, em função do lugar mais consolidado do eixo de leitura no modelo de escolarização da escola pública brasileira.

Quanto aos eixos de produção de texto oral (PTOR) e produção de texto escrito (PTE), houve, praticamente, uma inexistência no período de observação das aulas da professora A. Em relação à oralidade, de maneira geral, pareceu se confirmar o lugar periférico em que tal eixo se encontra, ainda, na didatização do ensino de LP na Educação Básica. Não à toa, a soma do tempo de trabalho com Leitura de Texto (LT) e Oralidade (PTOR) foi praticamente igual ao tempo gasto com outras atividades e/ou aspectos pedagógicos (ASP/PEDAG./OUTRAS ATIVIDADES).

No caso do trabalho com a produção textual, sem pretendermos incorrer em justificativas, inferimos que o esvaziamento de atividades que priorizavam o trabalho com a escrita de textos poderia estar relacionado, também, às condições de trabalho da docente, marcadas por um número excessivo de turmas e de alunos em sala, além do fenômeno da indisciplina presente nas aulas, entre outras questões pedagógicas, o que pareceu ser comprovado, ao verificarmos o percentual significativo de tempo gasto, de 22,8%, no que foi chamado na tabela de ASP/PEDAG./OUTRAS ATIVIDADES.

Em relação, ainda, à ausência de atividades de produção textual escrita e oral, vimos que esta foi uma realidade também identificada em outras pesquisas, como, por exemplo, no trabalho de Bastos (2009), ao analisar o ensino de Análise Linguística no Ensino Médio. No caso da

Professora A, embora houvesse comandos dados pela docente, nos quais se sinalizava que tais produções ocorreriam a *posteriori*, tal ausência parece ter se refletido, por exemplo, no embrionário planejamento da produção do debate regrado (aula 1), quando as temáticas foram trazidas pelos alunos e discutidas no grande grupo, ainda que um tanto superficialmente, sem desdobramentos nas aulas seguintes; e no trabalho com a tipologia dissertativo-argumentativa, no qual foram considerados aspectos tais como a caracterização desse tipo de texto, além da escolha de uma de sequência didática do livro didático para discutir sobre a construção da argumentação na produção desse texto, questões que serão analisadas adiante.

Ainda sobre o eixo específico relativo à AL/GRAM, em dez dias de aulas observadas, identificamos, em cinco desses dias (2,3,6,9 e 10), um trabalho exclusivo nessa dimensão, ocupando acima de 60% dessas aulas. Em quatro dias de aula (4,5,7 e 8), o trabalho era voltado para o eixo de AL/GRAM mais Leitura de Texto (LT). Todavia, apenas em duas aulas (7 e 4), o tempo investido em leitura de texto foi superior ao de AL/GRAM; e em apenas um dia (aula 8), o trabalho foi só com leitura de texto.

A tabela 2, abaixo, permitiu analisar, a cada dia, como o ensino de AL/GRAM foi articulado aos demais eixos de ensino (leitura de textos, produção de textos orais e produção de textos escritos) e quando ocorreu isoladamente, ancorado apenas na reflexão sobre palavras ou frases isoladas.

Tabela 2 – Articulação dos eixos de ensino nas aulas de língua portuguesa por percentual de tempo investido – professora A

EIXO DIDÁTICO TRABALHADO	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	MÉDIA GERAL
AL/GRAM+LT	---	10%	20%	30%	26%	---	32%	30%	---	---	19,8%
AL/GRAM+LF/P	50%	64%	60%	----	24%	70%	---	---	80%	74%	42,2%
AL/GRAM+PTE	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---	---
AL/GRAM+PTOR	10%	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1,0%
TOTAL	60%	74%	80%	30%	50%	70%	32%	30%	80%	74%	63%

Fonte: o autor (2016).
Legendas: AL/GRAM+LT = ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA + LEITURA DE TEXTO; AL/GRAM+LF/P = ANÁLISAL/GRAM+LT = ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA + LT= LEITURA DE TEXTO; AL/GRAM= ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA+LF/P=LEITURA DE FRASE/PALAVRA; AL/GRAM= ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA +PTE= PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO; AL/GRAM= ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA+ PTOR= PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL

Nesta segunda tabela, os números expressos deixaram evidente que houve um predomínio do trabalho com a AL/GRAM no nível da frase/palavra, aspecto que pode ser melhor compreendido em função da natureza normativa do conteúdo abordado naquele período de observação das aulas – o ensino de concordância verbo-nominal, cuja didatização elegeu com exclusividade as atividades oriundas do livro didático – *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães-, além de frases trazidas pela docente para o ensino do conteúdo em questão. Isso explicou, por sua vez, a ocorrência em sete aulas (1,2,3, 5, 6, 9 e 10) de um ensino de AL/GRAM voltado, predominantemente, para essas unidades menores da língua, ocupando um percentual de 42,2% de tempo investido.

Outro dado que pode explicar, ainda, a incidência de AL/GRAM no nível da leitura de frase/palavra deveu-se à apresentação do conteúdo, disposto no livro didático, sob a forma das tradicionais sequências transmissivas para o ensino de português, nas quais o conteúdo é apresentado, definido, e, depois, exemplificado, através de frases. Na ação da docente, todavia, a utilização das frases era feita também para introduzir o conteúdo, antes mesmo de mostrá-lo no material didático, na perspectiva de recuperar, segundo ela, os conhecimentos linguísticos prévios dos aprendizes, estratégia, inclusive, muito recorrente em sua prática.

Em segundo lugar, apareceu, em seis aulas (2, 3, 4,5,7 e 8), uma abordagem do trabalho com o eixo de ensino em questão, articulado à leitura de texto. Embora tenha sido um número alto de aulas em que tal dimensão do ensino se deu, o percentual de tempo investido para esse fim foi de apenas 19,8%. No geral, este tem sido o eixo didático que, historicamente, mais aparece na prática do professor, embora as críticas referentes às concepções que norteiam o trabalho com a leitura[74] na escola tenham evidenciado um trabalho que a toma muito mais para fins de avaliação e menos como um objeto de ensino.

Além disso, nas aulas 2,3 e 5, nas quais ocorreram, conjuntamente, a leitura de texto, mais leitura de frases e palavras, isto se deveu à disposição das atividades do livro didático utilizado pela docente A, no qual o conteúdo ensinado valeu-se da leitura de textos, dos quais, de maneira

[74] De acordo com Suassuna (2016), "ao refletir sobre a aula de língua portuguesa, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula a escrita é a mais frágil. *Trabalha-se mais a leitura que a escrita (grifos nossos)*, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida" (DISPONÍVEL EM: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/105/entrevista-avaliar-e-preciso-saber-como-tambem ACESSO: 01/09/2016).

geral, retiravam-se frases para tratar de determinados fenômenos prototípicos do ensino de concordância verbal e nominal.

Outro dado relevante, trazido neste primeiro olhar quantitativo, foi a ocorrência, em três aulas (4, 7 e 8), do trabalho com AL/GRAM apenas no nível do texto. A professora A, na aula 7 e 8, trabalhou, no LD, na seção intitulada *Produção de texto*, o texto dissertativo-argumentativo. Na sequência didática proposta pelo material, as atividades trataram de aspectos estruturais e linguísticos, próprios dessa tipologia textual, e da textualidade específica do texto trazido para a abordagem do conteúdo - *Há incerteza na mudança*-, de modo que a abordagem garantiu o trabalho com a AL/GRAM apenas no nível do texto, sem utilizá-lo, nesse caso, como pretexto para a retirada de frases e posterior explicitação do conteúdo em si.

Mesmo explorando uma seção, destinada à produção textual no LD, conforme já mencionado, não houve, por parte da professora A, no período de observação, encaminhamentos didáticos efetivos para a realização da produção da tipologia textual em questão, ainda que a seção seguinte do LD, intitulada *Agora é sua vez*, fosse destinada a essa atividade de produção. Sobre essa inexistência de atividades de produção textual, articulada à AL/GRAM, ficando meio que em *suspenso*, no campo da preparação e da caracterização do texto dissertativo-argumentativo, inferimos que essa questão pode estar diretamente relacionada aos *usos* do livro didático feitos pela docente A, através dos quais apresentou uma relação de autonomia na sua ação docente, no sentido de decidir quais conteúdos deveria priorizar e a ordem no tratamento didático dado a eles, ainda que tais decisões estivessem sob a égide do material em questão. Dessa forma, a docente A, nesse movimento de subversão da *ordem natural* da didatização proposta pelo LD, alterando enunciados de atividades, adaptando-as, pulando unidades didáticas, suprimiu a atividade de produção escrita, prevista pela sequência do LD, informando que esta seria realizada *a posteriori*, o que não pudemos confirmar, em função do período de observação vivenciado.

5.3.2 O tratamento dado a AL/GRAM pela professora S em suas aulas: tempo investido e articulação com os demais eixos de ensino

Quanto aos achados, trazidos em números, sobre os fazeres da Professora S, a partir do exame da tabela 3 abaixo, identificamos que, assim com a Professora A, a docente também

investiu, em nível de tempo, em um trabalho predominante no eixo da AL/GRAM (48,2%). Entretanto, verificamos, ainda, que, numericamente, houve uma maior distribuição do tempo destinado aos outros eixos didáticos, *da cadeia prevista e prescrita*, pelas novas orientações teórico-metodológicas voltadas ao ensino de LP, sugerindo, assim, maior equilíbrio na organização do trabalho da docente.

Tabela 3 – Tempo de ensino dedicado aos diferentes eixos didáticos nas aulas de língua portuguesa – professora S

EIXOS DE ENSINO	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	TOTAL
AL/GRAM	50%	60%	50%	36%	---	70%	80%	86%	30%	20%	48,2%
LT	30%	20%	24%	20%	64%	--	--	--	20%	--	17,8%
PTE	--	--	---	30%	--	--	--	--	30%	35%	9,5%
PTOR	--	--	---	---	--	--	---	--	--	25%	2,5%
ASP/PEDAG./OUTRAS ATIVIDADES	20%	20%	26%	14%	36%	30%	20%	14%	20%	20%	22%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: o autor (2016).
Legendas: AL/GRAM: ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA; LT: LEITURA DE TEXTO; PTE: PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO; PTOR: PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL; ASP/PEDAGOG./OUTRAS ATIVIDADES: ASPECTOS PEDAGÓGICOS/OUTRAS ATIVIDADES

Assim como no caso da Professora A, o eixo de leitura também assumiu o segundo lugar no trabalho empreendido pela Professora S, tendo sido contemplado em cinco aulas (1,2,3,4 e 9), conjuntamente, com o eixo de AL/GRAM. Esse maior número de ocorrências de aulas, envolvendo o eixo de leitura, pareceu estar diretamente relacionado ao menor índice de investimento do tempo da aula da Professora S em um trabalho exclusivo no eixo da AL/GRAM: um total de três aulas (6,7 e 8) apenas e, como veremos, numa menor frequência de situações em que o trabalho de AL/GRAM era desenvolvido com base na reflexão sobre frases ou palavras soltas.

Além disso, essa predominância de atividades de leitura de texto, no nível da AL/GRAM, pareceu também vincular-se à opção por uma sequência de atividades envolvendo o gênero anúncio publicitário. Dessa forma, foi possível a adoção pela docente S de diversos exemplares de peças publicitárias, usadas, durante as aulas, para atividades de caracterização desse gênero, compreensão dos textos dos gêneros analisados, além de reflexão sobre as propriedades linguísticas da propaganda, permitindo, assim, a realização da produção textual e de uma

socialização do que foi produzido, ainda que, em função do tempo e das condições de produção, tenha sido um tanto quanto tímida. Essa escolha teórico-metodológica, ainda que vista em termos quantitativos, ajudou-nos também a compreender a mobilização de três eixos de ensino na aula de português da Professora S (AL/GRAM, LT, PTE, PTOR) em três aulas (4, 9 e 10).

O eixo da produção escrita foi acionado ao longo de três aulas (4, 9 e 10), o que, mais uma vez, parece se relacionar com a opção da docente, nesse período, em trabalhar com o gênero anúncio publicitário, em uma sequência vinculada a uma variedade de materiais didáticos, já que, segundo ela, não era do seu feitio pautar-se por um único livro didático ou por apenas um material dessa natureza.

O trabalho com a produção de textos orais (PTOR) também se deu de maneira muito tímida, ocupando um único espaço na aula de número 10, o que poderia, por um lado, sinalizar para a recorrente dificuldade em se priorizar esse eixo didático na aula de português, mas, também poderia, por outro, apontar para uma estratégia intencionalmente pensada para o final da sequência com o texto publicitário, eleita pela docente em questão, com propósitos mais definidos.

A análise das articulações do ensino de AL/GRAM com os demais eixos didáticos, realizadas ao longo das aulas de S, aparece na tabela 4, abaixo.

Tabela 4 – Articulação dos eixos de ensino nas aulas de língua portuguesa por percentual de tempo investido – professora S

EIXO DIDÁTICO TRABALHADO	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	MÉDIA GERAL
AL/GRAM+LT	50%	60%	50%	36%	---	30%	20%	36%	5%	5%	29,2%
AL/GRAM+LF/P	---	---	---	---	---	40%	60%	50%	---	---	15%
AL/GRAM+PTE	---	---	----	---	---	---	---	---	15%	---	1,5%
AL/GRAM+PTOR	---	---	---	---	---	---	---	---	10%	15%	2,5%
TOTAL	50%	60%	50%	36%	---	70%	80%	86%	30%	20%	48,2%

Fonte: o autor (2016).

AL/GRAM+LT = ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA + LT= LEITURA DE TEXTO; AL/GRAM= ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA+LF/P=LEITURA DE FRASE/PALAVRA; AL/GRAM= ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA +PTE= PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO; AL/GRAM= ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA+ PTOR= PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL

Diferentemente do caso da Professora A, os dados numéricos apontaram para um investimento maior da Professora S no trabalho de AL/GRAM articulado à leitura de texto, destinando um percentual de 29,2% do tempo de suas aulas para essa dimensão do ensino de língua portuguesa, o que equivaleu a uma recorrência, desse aspecto, em nove das dez aulas observadas. Inferimos que o alto índice desse tipo de ocorrência, nas aulas observadas, deveu-se à opção da docente em privilegiar o ensino da AL/GRAM no nível da textualidade, ao eleger o trabalho com textos da esfera publicitária.

Constatamos, por outro lado, que a Professora S investiu menos tempo, em três aulas (6,7 e 8), mais precisamente, no trabalho voltado à AL/GRAM no nível da frase/palavra, reforçando, por outro lado, a evidência do lugar da AL/GRAM no nível do texto em suas aulas. Compreendemos que esse tempo de três aulas, dedicado pela professora S ao trabalho com a AL/GRAM articulada à leitura de frase/palavra deveu-se, segundo ela, à necessidade de sistematizar aspectos linguísticos recorrentes nos textos dos gêneros do domínio discursivo publicitário, tais como polissemia, sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia. Essa constatação ficou mais clara, quando a Professora S foi questionada, após essas aulas, sobre as razões da abordagem desses conteúdos. Segundo essa docente, tais conteúdos deveriam ser explicitados pelo fato de eles constituírem, do ponto de vista linguístico, os textos da esfera publicitária. Inferimos, assim, que, nesses casos, a docente recorreu à leitura de frase/palavra para a definição desses conteúdos.

Verificamos, ainda, que, embora tenha havido três ocorrências de uma espécie de ensaio para o trabalho com a produção textual em três aulas (4, 9 e 10), evidenciamos, efetivamente, um momento de articulação entre o eixo de AL/GRAM e a produção de texto escrito, em virtude da reconfiguração dessa atividade durante a sequência, como veremos. Poderíamos, por um viés, concluir que houve um trabalho incipiente em relação a essa dimensão do ensino; por outro, considerando as concepções da docente sobre a produção textual e as condições de trabalho, naquele espaço de observação, a Professora S, na sua ação docente, criou novas táticas para a realização da atividade, as quais foram atendendo a critérios próprios da escrita do texto publicitário.

O trabalho da Professora S com a PTOR, articulado à AL/GRAM, apareceu nas duas últimas aulas (9 e 10), apresentando, assim como no eixo de PTE, um tempo inferior em relação ao eixo de LT e LF/P articulado à AL/GRAM. Inferimos que, se, por um lado, a opção da

Professora S por trabalhar com a PTE e PTOR, apenas no final da sequência didática, assemelhou-se à disposição canônica, encontrada tradicionalmente nos livros didáticos, alvo, muitas vezes, de críticas, por conceber o texto como *produto final;* por outro, o *métier*[75] utilizado pela docente pareceu revelar uma série de saberes docentes, os quais, segundo ela, foram oriundos de fontes de informação diversas e estavam diretamente relacionados às necessidades de seus alunos.

5.3.3. Comentários de síntese sobre o emprego do tempo no ensino de AL/GRAM pelas duas docentes e sobre como o articulavam com outros eixos didáticos.

Em relação aos aspectos pedagógicos ou outras atividades desenvolvidas, constatamos, tanto na Professora A quanto na Professora B, um índice significativo de tempo destinado à realização de chamada, ao tempo de chegada dos alunos na sala de aula, ao tempo destinado à organização e à manutenção da disciplina na sala, à discussão sobre eventos próprios da escola e realizados fora dela.

De maneira geral, quanto ao percurso feito pelas docentes A e S, em relação ao ensino de AL/GRAM, nesse primeiro momento, de leitura dos dados quantitativos, notamos que tal eixo esteve diretamente vinculado ao conteúdo eleito por elas e aos seus saberes mobilizados tanto na ação em sala de aula, quanto nos dizeres, extraídos das entrevistas e minientrevistas, aspecto que traremos adiante. No caso da Professora A, em função de um alto percentual de tempo investido no trabalho com atividades de AL/GRAM no nível da LF/P, observamos esse dado em articulação com o conteúdo de concordância verbal e nominal abordado no período de observação, justificado, segundo a docente, pelo fato de *a questão da concordância [...] dá para trabalhar no nível da frase, que a gente tem tantos exemplos [...]* (PROFESSORA A). Quanto ao maior índice percentual, referentes ao trabalho da Professora S com a AL/GRAM articulada à LT, identificamos que esse investimento pareceu se relacionar com a escolha feita pela docente em trabalhar com textos pertencentes à esfera publicitária, aspecto que, segundo a docente S,

[75] A expressão é compreendida com base nos postulados teóricos de Yves Clot (2008), através dos quais o conceito de atividade articula-se ao de *métier*. Nesse sentido, o *métier* configura-se como o trabalho oficial reorganizado, apresentando quatro dimensões interligadas: dimensão pessoal; dimensão impessoal; interpessoal e transpessoal. Para Clot (2008), ‘’o mecanismo de desenvolvimento da experiência se dá pela transformação da passagem da prescrição oficial de objeto, em meio: um meio de fazer diferente seu trabalho, um meio de voltar-se aos outros, penetrando no gênero e ajudando-o a ser construído (AMADOR, 2010, p.18) ’’.

mantinha relação com a sua prática em priorizar o ensino de LP, na perspectiva textual, a partir da familiaridade com a diversidade textual disponível socialmente.

5.4 A operacionalização do ensino de AL/GRAM nas aulas das Professoras A e S

Na presente seção, analisaremos, de forma mais detalhada, as formas como as docentes desenvolviam o ensino de AL/GRAM ao vinculá-lo ou não aos demais eixos didáticos. Além de discutir sobre exemplos concretos de operacionalização daquelas atividades, consideraremos as unidades linguísticas priorizadas e sua relação com os conteúdos enfocados, examinando sua relação com a reflexão sobre as dimensões normativa ou de textualidade no trabalho com AL/GRAM.

5.4.1 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: contextualizando a origem da didatização de suas práticas

As observações da prática da Professora A tiveram início no dia 26 de outubro de 2013, quando já iniciara o quarto bimestre, e se estenderam até o dia 28 de novembro do ano letivo em curso, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, como já mencionado. Nesse período, além dos dez encontros, previstos metodologicamente, houve outros encontros, os quais serviram para reconhecimento da escola, da sala de aula, do grupo-classe, mais relativos ao cotidiano escolar em que a docente estava inserida. Desse modo, de maneira mais global, pudemos observar, no circuito das aulas, diferentes atividades realizadas na sala de aula, desde aquelas próprias do calendário escolar, como o "dia da família", o evento sobre a "África", até as que foram desenvolvidas na aula, no período da observação, com ênfase em atividades de análise linguística e leitura e, com menor destaque, em situações didáticas voltadas para a oralidade e produção de textos, tendo o livro didático como o recurso prioritário na didatização desses eixos de ensino.

Nesse contexto, como já identificamos na seção anterior, o trabalho da Professora A concentrou-se, com maior relevo, no trabalho da AL/GRAM articulado à LF/P. Já inferíamos que tal recorrência manteve relação com a opção da docente em abordar o conteúdo da concordância verbal e nominal, na sequência de aulas observadas, além de outros conteúdos, vistos de maneira mais periférica. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados, ao longo das observações, foram:

orientações para com a produção do gênero textual *debate regrado*, a concordância verbo-nominal e o trabalho com a estrutura composicional e de aspectos linguísticos do texto dissertativo-argumentativo. Focamos nosso olhar, principalmente, para a sequência de trabalhos com a concordância verbo- nominal, neste espaço, em virtude de a abordagem do debate regrado ter sido feita superficialmente, sem o desdobramento de outras sequências de atividades que possibilitassem a análise do circuito de produção desse gênero, sendo, portanto, uma referência pontual, já que tal atividade não foi retomada ao longo do processo de observação das aulas, conforme podemos verificar no encaminhamento dado pela professora A:

Professora A: Ah, outra coisa, pessoal! Não se esqueçam de trazer as temáticas para a elaboração do debate regrado. Vou lembrar o que vocês já me trouxeram: bullyng na escola... deixa eu ver... gravidez na adolescência... drogas na escola... o que mais? ... Digam se vocês têm mais algum tema pra eu colocar na lista... Olha, gente, se der tempo, no fim da aula, a gente escolhe um tema desses aí e marca um dia pra realizar essa atividade. (PROFESSORA A).

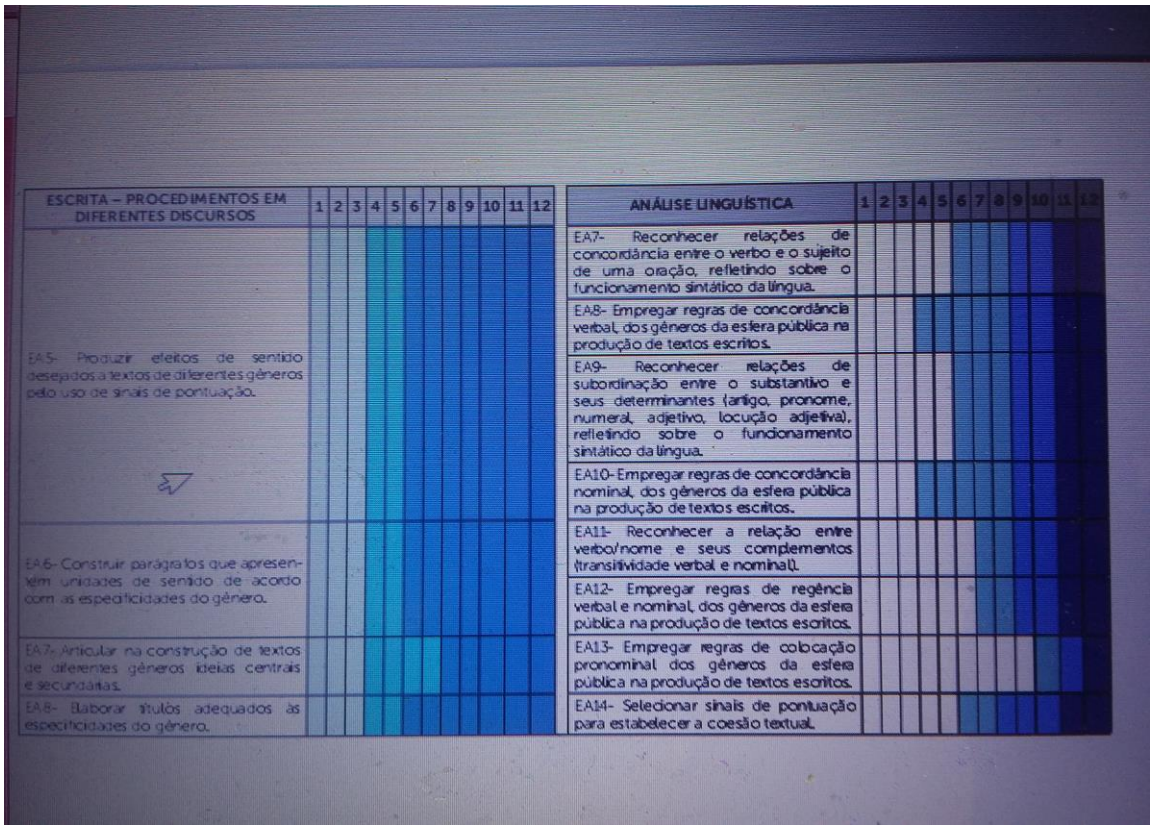
Como vimos, o trabalho da docente não teve prosseguimento pelo menos enquanto durou o período dessas observações. Nesse caso, o conteúdo predominante e que seguiu uma sequência de atividades foi o de concordância verbo-nominal. Mesmo o trabalho realizado com o texto dissertativo-argumentativo, realizado nos demais encontros, esteve, em virtude da sequência de atividades utilizadas pela docente, subordinado à abordagem da concordância, aspecto que trataremos adiante.

A princípio não ficou clara, para nós, a razão pela qual a professora A, naquele momento do ano letivo, optara pela abordagem da concordância verbo-nominal como conteúdo a ser visto na sala de aula, ou seja, quais eram os objetivos de se ensiná-lo. Ao consultarmos as Orientações Teórico-Metodológicas de Língua Portuguesa (SEDUC/PE-2008), destinadas ao Ensino Fundamental, mais precisamente, ao nono ano deste segmento, não encontramos, ao longo das unidades, nenhuma prescrição para o trabalho com esse conteúdo, em nenhum dos eixos de ensino, "espaço" em que tais conteúdos eram distribuídos. Já em outro documento curricular oficial, produzido pela SEDUC/PE, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, publicado no ano de 2012, em substituição às OTMs, na sua organização curricular, a prescrição era que a abordagem da concordância verbo-nominal deveria ser tratada "sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido", conforme legenda apresentada nesse documento, na qual as

expectativas de aprendizagem, caracterizadas por **abordagem, consolidação e sistematização** em todos os eixos que o compunham se utilizava de **um sistema de cores**.

Nesse "novo" documento, o eixo da análise linguística não vinha como um eixo independente, tal como fazia o texto oficial anterior, mas aparecia como eixo vertical, integrado aos demais eixos de ensino de apropriação do sistema alfabético, oralidade, leitura, letramento literário e escrita, na perspectiva de, segundo o documento, indicar um deslocamento, para um *segundo plano,*"daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70, sem muito questionamento: o trabalho com a metalinguagem" (PCLP, 2012, p.15), o que nos levou a inferir que o documento compreendia o trabalho com a metalinguagem como sinônimo exclusivo de ensino de taxonomia e regras gramaticais. Vejamos o quadro:

Quadro 2 – Expectativas Integrantes do Eixo Escrita

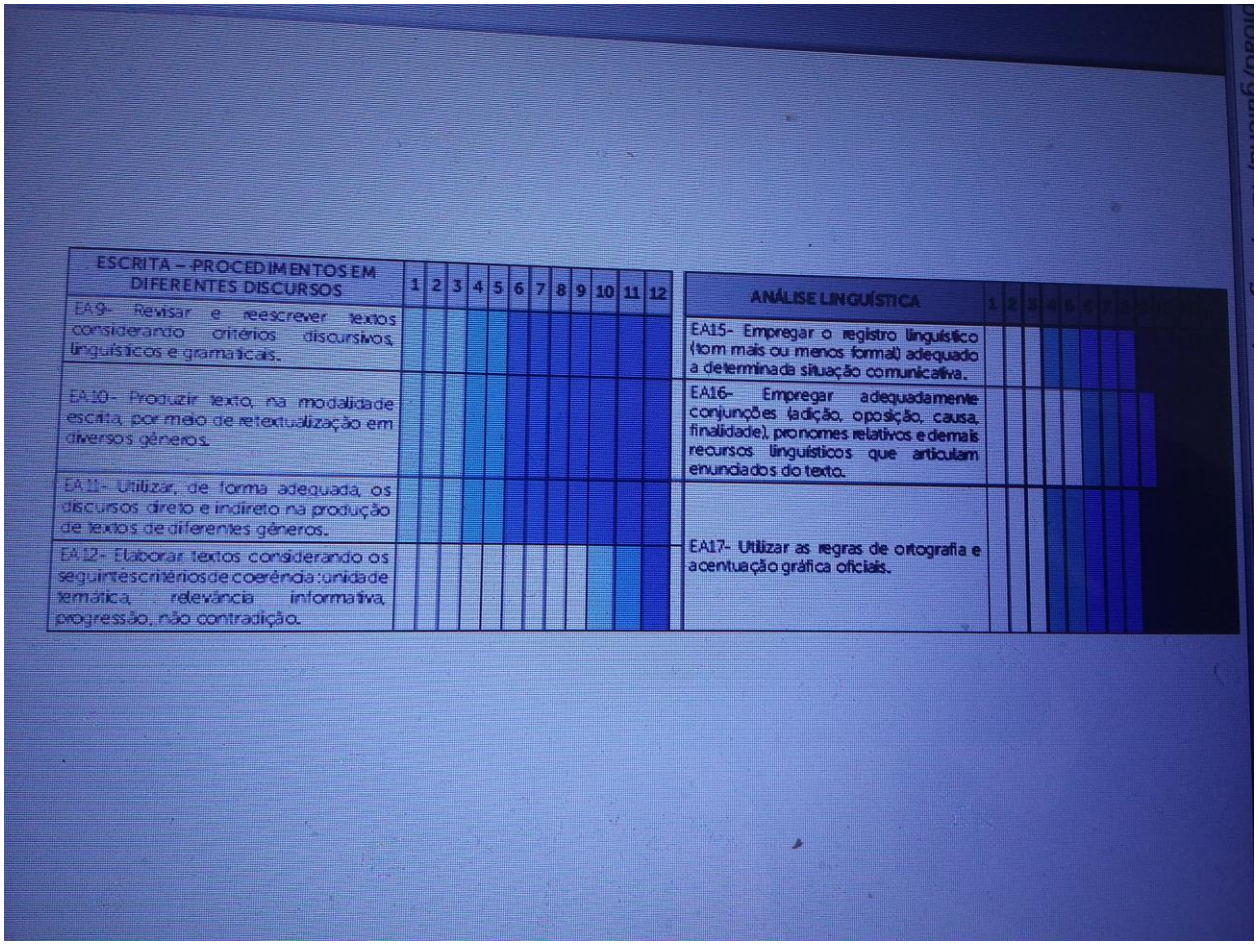


ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA5- Produzir efeitos de sentido desejados a textos de diferentes gêneros pelo uso de sinais de pontuação.												
EA6- Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.												
EA7- Articular na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias.												
EA8- Elaborar títulos adequados às especificidades do gênero.												

ANÁLISE LINGUÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA7- Reconhecer relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração, refletindo sobre o funcionamento sintático da língua.												
EA8- Empregar regras de concordância verbal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.												
EA9- Reconhecer relações de subordinação entre o substantivo e seus determinantes (artigo, pronome, numeral, adjetivo, locução adjetiva), refletindo sobre o funcionamento sintático da língua.												
EA10- Empregar regras de concordância nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.												
EA11- Reconhecer a relação entre verbo/nome e seus complementos (transitividade verbal e nominal).												
EA12- Empregar regras de regência verbal e nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.												
EA13- Empregar regras de colocação pronominal dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.												
EA14- Selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual.												

Fonte: PCLP (2012).

Quadro 3 – Escrita: Procedimentos em diferentes discursos



ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA9- Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais.												
EA10- Produzir texto, na modalidade escrita, por meio de retextualização em diversos gêneros.												
EA11- Utilizar, de forma adequada, os discursos direto e indireto na produção de textos de diferentes gêneros.												
EA12- Elaborar textos considerando os seguintes critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição.												

ANÁLISE LINGUÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA15- Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa.												
EA16- Empregar adequadamente conjunções (adição, oposição, causa, finalidade), pronomes relativos e demais recursos linguísticos que articulam enunciados do texto.												
EA17- Utilizar as regras de ortografia e acentuação gráfica oficiais.												

Fonte: PCLP (2012).

Como pudemos constatar, o trabalho com a concordância verbo-nominal constituía-se um conteúdo, pertencente à análise linguística, integrado, mais especificamente, ao eixo de escrita, articulando-se às seguintes expectativas de aprendizagem (EA): EA7, EA8, EA10. Excetuando-se a EA10, em que a expectativa era que o aluno produzisse textos, na modalidade escrita, por meio de retextualização em diversos gêneros da esfera pública e que, para tanto, empregasse regras de concordância nominal - ainda que não ampliasse essa produção para a modalidade oral-, as demais expectativas de aprendizagem - EA7 e EA8-, respectivamente, pretendiam que: a) os alunos articulassem, na construção de textos de diferentes gêneros, ideias centrais e secundárias; b) e elaborassem títulos adequados às especificidades do gênero.

Para isso, na correspondência dessas EAs com a AL, os alunos deveriam conhecer as relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração, refletindo sobre o funcionamento sintático

da língua; e precisariam empregar as regras de concordância verbal dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos. A articulação proposta pelo PCLP (2012) pareceu criar uma falsa necessidade de contextualização do ensino de concordância verbo-nominal pela justaposição entre as EAs de escrita e análise linguística de forma incongruente. Outro dado a considerar, nessa direção, diz respeito à EA7, cujo ensino de concordância verbal deveria promover o conhecimento das **relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração**, refletindo sobre o funcionamento sintático da língua, o que, a nosso ver, resultou de certa indefinição teórico-metodológica desse documento, quando afirmou que

> A análise linguística, também denominada reflexão sobre a língua, reflexão linguística ou reflexão gramatical, análise da língua ou análise gramatical (MENDONÇA, 2006), constitui o ensino de gramática numa perspectiva reflexiva, o **que significa deslocar o que se chama de ensino metalinguístico, centrado no reconhecimento e na classificação dos elementos da língua, para um segundo plano**, **dando relevância a um ensino epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso** (PCLP, 2012, p.40, grifos nossos).

Nesse sentido, no afã de afastar-se de um ensino metalinguístico, associado ao ensino de categorias gramaticais que não tivessem em vista aspectos discursivos, a EA7, portanto, *deslizou* no atendimento à proposição teórico-metodológica, citada acima, ao centrar-se na abordagem da concordância verbal no nível da oração, na tentativa de *driblar* a natureza normativa do objeto de conhecimento em questão, em nome do discurso prescrito da inovação que privilegia a dimensão textual da linguagem.

O PCLP (2012), por ocasião do período de observações, ainda era um documento em processo de divulgação para os docentes, embora assumisse que dialogava com outros documentos curriculares do Estado de Pernambuco tais como a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC, 2008) e as OTMs (2008). Nesse sentido, a reflexão sobre esses documentos, em articulação com os dizeres da docente, permitiu que complexificássemos a natureza e os objetivos do conteúdo eleito pela docente, naquele momento, para o trabalho em sala de aula. Após a sequência de atividades realizadas, nas minientrevistas, pós-observações, perguntamos à Professora A quais as razões para a escolha da concordância verbo-nominal, a que critérios atendiam, se estes mantinham relação com as prescrições das OTMs (2008) ou dos PCLP (2012), ou se o livro

didático orientava a organização curricular de suas aulas, ou se era uma decisão que partia daquilo que acreditava ser priorizado naquela etapa da escolarização. A professora A respondeu:

A eleição foi por conta de serem uns conteúdos para aquele quarto bimestre daquele nono ano e não tem assim muito a ver com as OTMs e com os parâmetros . Eu ainda faço... eu sei que ainda não é o que deveria ser ainda, mas eu faço essa eleição de conteúdo, a maioria deles, o que deveria ser naquele momento. Em alguns casos, quando eu vejo a necessidade de alguma coisa a mais, que está fora daquilo ali, eu vou e puxo e faço a diferença, uma inferência, digamos assim. Por exemplo, nesse caso de concordância verbal mesmo, eu aproveito pra mostrar que não é a regra pela regra, mas que tem toda uma questão de pensar que existem variedades linguísticas, que tem aquela questão do preconceito linguístico também, que tem ... é... a questão do que é adequado e não adequado...é mais ou menos por aí que eu tento fazer (PROFESSORA A).

Apesar de demonstrar conhecer as propostas curriculares, aspecto já constatado em outros extratos de fala da Professora A, a docente assumiu a eleição dos conteúdos abordados, por acreditar que estes eram importantes para o nono ano do ensino fundamental. Na fala da Professora A, entretanto, pareceu evidenciar duas questões interessantes quando diz "*eu ainda faço... eu sei que ainda não é o que deveria ser ainda, mas eu faço essa eleição de conteúdo, a maioria deles, o que deveria ser naquele momento":* de um lado, essa afirmação pareceu estar relacionada à escolha do conteúdo, à revelia do currículo prescrito pela SEDUC e muito mais relacionado aos saberes construídos na ação da docente, fruto do que ela considerava indispensável ser ensinado. De outro, pareceu se relacionar à natureza normativa desse conteúdo, em direta associação com a tradição gramatical, não merecendo, nesse momento de *epifania* do texto, lugar no discurso teórico-metodológico da inovação, quando a docente disse *que não é o que deveria ser ainda*. A Professora A, quando disse "*eu vou e puxo e faço a diferença, uma inferência, digamos assim*", trouxe em seguida o exemplo do trabalho que realizava com a concordância verbo-nominal. Afirmou que faz um trabalho que "*não é a regra pela regra"*, mas que considerava aspectos ligados às variedades linguísticas, ao preconceito linguístico e à noção de adequado e não adequado *versus* certo e errado no ensino do conteúdo em questão.

5.4.1.1 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: o predomínio de reflexões no nível das frases e das palavras

De acordo com a docente, duas razões justificaram os modos de operacionalização desse conteúdo nas aulas: a natureza normativa do conteúdo permitindo uma abordagem em níveis menores da língua; e as dificuldades de pensar uma didatização com a AL/GRAM, voltado para o

conteúdo em questão, que atendesse às prescrições teórico-metodológicas oficiais para o ensino de LP, como podemos ver na sua fala abaixo:

A parte de concordância, de ortografia dá para trabalhar no nível da frase, mas, enfim, eu trabalho ainda pela questão da zona de conforto. E o professor vai ensinar o que nem ele tem segurança? Então, eu acho que é complicado... E eu acho... Assim ... Se nem eu trabalho... Eu tenho que melhorar isso ou então eu tenho que continuar a ensinar isso. Não posso deixar de ensinar (PROFESSORA A).

A fala da docente A ajudou-nos a compreender os modos utilizados, por ela, para didatizar o ensino de LP sob essa dimensão metodológica. Sendo assim, a Professora A, para introduzir o conteúdo referente à concordância verbo-nominal, partiu da escrita de frases, no quadro, em concordância não-padrão para introdução do "assunto novo". Vejamos, abaixo, os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados pela docente para esse momento inicial:

NO QUADRO:
AS PESSOAS SÃO FELIZ.
BRIGUEI COM AS MENINA.
A GENTE FOMOS AO SHOPPING.
OS MENINO ERAM LINDO.
A MAIORIA DAS PESSOAS FOI AO MIRABILÂNDIA.
FRITEI DOIS OVO.
Após colocar as frases no quadro, a docente pede que os alunos prestem atenção, pois se tratava de um assunto novo:
Professora A: Ei, pessoal, dá pra parar com o barulho? Vamos prestar atenção no que eu coloquei no quadro, dá pra fazer isso? Vejam só: não é pra copiar. .. só prestar atenção! O que vocês acham dos exemplos que estão no quadro?
Aluno 1: Tá tudo errado.
Professora: É mesmo? Vamos ler cada um deles.
A professora faz a leitura dos exemplos, aproveita para falar sobre a escrita da palavra "a gente" e os seus sentidos assumidos por essa expressão, quando grafada junto (agente) e separado (a gente). Nesse momento, a professora A, trabalha com a noção de concordância ideológica:
Professora A: Naquela frase, "A gente fomos ao shopping", a gente tá escrito no singular ou no plural? Tem alguma marcação de plural aqui?
Aluno 2: Tá escrito no plural.
Aluno 3: O sentido é de plural.
Professora A: Muito bem. Vejam só... Por que as pessoas dizem "a gente fomos"?
Aluno 4: Porque não sabe falar direito... sei lá.
Professora A: Minha gente, todo erro, entre aspas, tem uma certa lógica. Muitas pessoas dizem "a gente fomos", porque "a gente" dá ideia de muita gente. Então essa concordância não é errada por que é errada apenas. Agora, essa forma de falar...assim... não é muito aprovada pela norma culta, entende? Na norma culta, a gente não usaria desse jeito, porque a concordância é com o que está escrito. Tá

escrito no singular, mas tem ideia de plural. A gente colocaria como ?
Aluno 5: Nós, né?
Professora: Isso, linda! Agora, dependendo do contexto, da intenção de quem tá falando ou escrevendo, esse jeito que tá aí pode funcionar... tipo numa música, numa poesia, numa propaganda, porque aí vai ter a ver com o sentido que o autor do texto quer dar, entenderam?
A professora continua explorando os exemplos.
Professora A: A gente viu que todo erro tem uma lógica. Então, qual a lógica das pessoas dizerem "os menino"?
Os alunos não respondem. A professora A continua.
Professora A: Aqui, pessoal, o que vale é a lei do menor esforço... a tendência é diminuir as palavras que a gente fala. Nesse exemplo mesmo, isso acontece sabe por quê? Por que o plural já foi feito no artigo "o". É como se não tivesse mais a necessidade de colocar no plural a palavra "menino". E isso é uma coisa, viu, que não acontece somente em português não, mas em outras línguas também. Viram, então, que não é somente erro e pronto?
Aluno 6: Mas tem que falar "os meninos", né?
Professora A: Veja só, Felipe: como eu disse, depende do contexto, depende da situação. Se for um momento mais formal, por exemplo, na feira de ciências de vocês mesmo... você não vai dizer "os menino", vão logo dizer que você não sabe falar, mas numa situação informal, numa conversa com os amigos, ninguém vai cobrar isso. Entendesse?
A professora A dá continuidade à leitura dos exemplos e pergunta:
Professora A: A maioria das pessoas foi ou foram ao Mirabilândia? (A professora destaca no quadro o verbo e diz que um tem sentido de singular e ou outro de plural). Qual a forma mais adequada? Se eu disser que as duas formas estão corretas?
Aluno 7: Por que pode ser as duas formas?
Professora A: Pode ser das duas formas, por que nesse caso aí se eu perguntar: quem é o sujeito? Vocês vão me dizer que é "a maioria das pessoas". Veja que o termo maioria vem informando qual é essa maioria que é de pessoas, vem especificando. Quando acontece isso, a gente pode colocar o verbo tanto no singular como no plural. Agora se só viesse "a maioria", a gente teria de colocar no singular, mesmo a palavra tendo o sentido de plural. Beleza?
Os alunos concordam com a explicação. Em seguida, algum dos alunos fala:
Aluno 8: Tô com dois conto no bolso, tá certo professora?
Aluno 9: Sai pra lá, menino, esse negócio aí é de marginal.
Professora A: Vocês sabiam que já tiveram muitos nomes pra o dinheiro que a gente usa hoje, né? Isso acontecia por conta da inflação. Hoje as pessoas usam essa expressão como gíria, pra dizer que estão sem dinheiro, mas o sentido original era outro. Bom, fechando este parêntese, isso tudo que eu quis mostrar pra vocês era para vocês entenderem e refletirem sobre uma coisa que vamos estudar: concordância. Quem sabe a diferença entre concordância verbal e concordância nominal?
Aluno 10: concorda com o verbo e concorda com o nome.
No quadro, a professora escreve mais dois exemplos: Os meninos/ Nós foi/fomos à feira.
Professora: Vejam só: em "os meninos" tem a concordância com o nome: plural e gênero masculino. Na segunda frase, o verbo vai concordar com o sujeito "nós".

Dependendo da variação linguística do falante tem gente que vai usar "nós foi" e tem gente que vai usar "nós fomos". E vocês sabem, né, que o primeiro jeito de dizer num é muito valorizado, né? Por isso, que é preciso conhecer outra forma de falar e escrever. E aí, entenderam? Vamos agora para o nosso livro? (PROFESSORA A)

De maneira geral, presenciamos, no extrato da aula acima, procedimentos didáticos, por parte da docente, os quais, numa primeira instância, procuraram recuperar os conhecimentos metalinguísticos prévios dos aprendizes sobre o conteúdo ensinado: ***"****O que vocês acham dos exemplos que estão no quadro?".* Essa perspectiva de trabalho orientou o estudo *reflexivo* sobre essa categoria gramatical durante todo esse primeiro momento introdutório.

Ao contrário do que compreendem os documentos oficiais de ensino, quanto ao que consideram como atividade de natureza reflexiva, na qual a AL parece supor exclusivamente o planejamento de situações didáticas pelo viés do texto, a docente optou por um trabalho no nível da frase. Curiosamente, observamos que, embora, na atualidade, a escolha por um trabalho didático nesse nível esteja, de acordo com as prescrições oficiais, comumente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas, materializando o que vem a ser chamado de ensino *solto da metalinguagem* (BRASIL, 1998), não pareceu se aplicar ao tratamento didático que a Professora A dispensou ao conteúdo em sua abordagem ainda que no nível frasal. Vejamos:

Professora A: Naquela frase, "A gente fomos ao shopping", a gente tá escrito no singular ou no plural? Tem alguma marcação de plural aqui?
Aluno 2: Tá escrito no plural.
Aluno 3: O sentido é de plural.
Professora A: Muito bem. Vejam só... Por que as pessoas dizem "a gente fomos"?
Aluno 4: Porque não sabe falar direito... sei lá.
(PROFESSORA A)

Inferimos que a reflexão que a docente realizou, partindo de questionamentos sobre o funcionamento da concordância verbal nesse nível, muito mais que evidenciar a sua provável dificuldade em articular esse conteúdo no nível do texto, pareceu revelar, por sua vez, as *táticas* produzidas, na sua ação docente, para lidar com o discurso prescrito da inovação. De acordo com os PCNs (1998, p.27-28),

> 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** (grifos nossos).

Nesse sentido, ao apostar em estratégias para a promoção da reflexão sobre o ensino de concordância verbal na frase, fugindo aparentemente ao modelo acima citado, a docente sinalizou, em um primeiro momento, para a adoção de uma nova perspectiva de análise das práticas docentes e dos processos de mudanças didático/pedagógicas, na qual se considera que tais saberes, referentes ao ensino de gramática/AL, não são fruto de uma transmissão direta, mas se dão através de uma apropriação e de uma produção, ligadas ao autor profissional e a sua pessoa (WEISSER, 1988), como já assumido no referencial teórico que orienta esta pesquisa.

Nesse sentido, se a apropriação que a Professora A fez sobre o ensino da concordância verbal não tomou o texto para abordar esse conteúdo reflexivamente, não se pode dizer, todavia, que o investimento em um trabalho no nível da frase demandou a pura e simples identificação e/ou classificação da categoria gramatical em estudo (APARÍCIO, 2010). Vejamos:

Professora A: Minha gente, todo erro, entre aspas, tem uma certa lógica. Muitas pessoas dizem "a gente fomos", porque "a gente" dá ideia de muita gente. Então essa concordância não é errada por que é errada apenas. Agora, essa forma de falar...assim... não é muito aprovada pelo norma culta, entende? Na norma culta, a gente não usaria desse jeito, porque a concordância é com o que está escrito. Tá escrito no singular, mas tem ideia de plural. A gente colocaria como ?
Aluno 5: Nós, né?
(PROFESSORA A)

Nessa direção, a professora A, na introdução do estudo da concordância verbal, tentou alinhar, através dos exemplos, modos de análise linguística mais inovadores para o tratamento desse objeto de conhecimento linguístico, relativos às regras preconizadas na gramática tradicional e exigidas em determinados contextos comunicativos. Não à toa, a docente refletiu com os alunos sobre a concordância ideológica, de um ponto de vista gramatical e linguístico, sinalizando não apenas para contextos em que *essa forma de falar...assim... não é muito aprovada pelo norma culta, entende? Na norma culta, a gente não usaria desse jeito, porque a concordância é com o que está escrito,* mas também para situações em que *dependendo do*

contexto, da intenção de quem tá falando ou escrevendo, esse jeito que tá aí pode funcionar... tipo numa música, numa poesia, numa propaganda, porque aí vai ter a ver com o sentido que o autor do texto quer dar, entenderam?

Sendo assim, em lugar de afirmar simplesmente que o uso de "a gente fomos" constituía um erro gramatical, a docente assumiu um modelo aproximado dos pressupostos teóricos da gramática reflexiva, questionando os alunos: *a gente tá escrito no singular ou no plural? Tem alguma marcação de plural aqui? Por que as pessoas dizem "a gente fomos"?* Nesse sentido, o encaminhamento dado pela professora A para a abordagem da concordância ideológica, numa perspectiva formal, na qual as duas formas de concordância são permitidas, considerou tanto a marcação sintática que se realiza entre sujeitos e afixos morfológicos, como uma marcação semântica, esta última marcada por aspectos ideológicos que valoram determinadas realizações linguísticas em detrimento de outras.

Sobre a dimensão semântica, a docente chamou a atenção para os casos em que a concordância ideológica, quando usada por falantes de baixa escolaridade e economicamente menos favorecidos, é causa de estigmatização e de preconceito linguístico, ou seja, quando *essa forma de falar não é muito aprovada pela norma culta;* e refletiu sobre os casos em que a "silepse" de número-pessoal é recurso estilístico, utilizada para produção de efeitos de sentido, *numa música*, *numa poesia*, *numa propaganda*. Ou seja: o trabalho no nível da frase não impossibilitou uma reflexão em uma dimensão linguística.

A Professora A, ao refletir sobre os exemplos postos no quadro, partindo da tese de que todo *erro* tem uma lógica, perguntou aos alunos qual a lógica das pessoas dizerem "os menino". Mais uma vez, a docente, em lugar de "aplicar a regra", apenas sinalizando para o erro de não marcação de plural, chamou atenção para o fenômeno linguístico chamado *lei do menor esforço*, característico da dinamicidade das línguas. A professora também discutiu esse fenômeno por um viés linguístico, afinal, para ela, *não é somente erro e pronto.*

Nesse sentido, articulando o ensino gramatical de concordância verbal a uma reflexão no campo da variação linguística, a docente, no lugar de repetir os célebres exercícios de passar a frase escrita em linguagem não padrão, logo *errada*, para a forma gramaticalmente *correta*, chamou a atenção dos aprendizes para a adequabilidade das situações de comunicação, nas quais, a depender do contexto, *se for um momento mais formal, por exemplo, na feira de ciências de vocês mesmo... você não vai dizer "os menino", vão logo dizer que você não sabe falar, mas*

numa situação informal, numa conversa com os amigos, ninguém vai cobrar isso. Entendesse?

O ensino desse conteúdo, nessa dimensão, pareceu articular-se ao discurso da docente em assumir que é papel da escola o ensino da norma culta, como vimos nos resultados apresentados na entrevista, muito embora a chegada a esse objetivo de ensino perpassou um caminho que dialoga com categorizações advindas da linguística, da gramática tradicional e do conhecimento gramatical implícito dos aprendizes (APARÍCIO, 2010). Nesse sentido, em consonância com Santos (2004, p. 902):

> A questão aqui é apenas provocar tanto o professor quanto o aluno para uma análise mais interessada sobre os chamados "erros" ou desvios, quer da norma culta, quer da norma de outra variedade, uma vez que toda variedade traz intrínseca sua própria norma.

Outro questionamento feito pela docente para o ensino de concordância verbo-nominal disse respeito ao seguinte exemplo: *a maioria das pessoas foi ou foram ao Mirabilândia? Qual a forma mais adequada? Se eu disser que as duas formas estão corretas?* O encaminhamento dado pela docente para essas questões foi de natureza sintática. Ela perguntou quem é o sujeito da frase, chamou a atenção para a especificação que acompanhava a palavra *maioria*, para, em seguida, informar sobre a regra: *quando acontece isso, a gente pode colocar o verbo tanto no singular como no plural.* Em seguida, acrescentando outro dado à regra gramatical em estudo, disse que se, todavia, a palavra *maioria* viesse na frase sem essa especificação, era necessário colocar no singular, ainda que a ideia contida na palavra expressasse quantidade.

Mesmo no *terreno* do ensino da regra, a docente não explicitou que estava trabalhando com uma norma para concordar sentenças, cujo sujeito tinha núcleo no singular e era seguido por uma expressão de quantidade (coletivo partitivo) no plural. Também não fez mais analogias à concordância ideológica, o que nos levou a supor que, para ela, essa referência já havia sido assegurada na sistematização do exemplo anterior. Não investiu também nos casos em que esse tipo de concordância se configurava como um recurso estilístico, uma silepse de gênero, ao arbítrio do produtor de textos de determinados gêneros, o que nos levou a inferir que, talvez, isso não tenha se dado pelos limites do trabalho no nível da frase e/ou pelo fato de estar coerente com as suas crenças em garantir o ensino da norma culta na escola.

Por fim, a professora A chegou à definição dos conceitos de concordância verbal e nominal, como podemos ver:

Bom, fechando este parêntese, isso tudo que eu quis mostrar pra vocês era para vocês entenderem e refletirem sobre uma coisa que vamos estudar: concordância. Quem sabe a diferença entre concordância verbal e concordância nominal?

A professora retomou dois exemplos para arrematar a reflexão introdutória proposta para o ensino do conteúdo em questão, reforçando o tratamento desse conteúdo pelo viés também da teoria linguística, mais precisamente, das postulações advindas da variação linguística. A professora A, na abordagem da concordância verbo-nominal, nesse extrato de aula, considerou aspectos referentes à adequabilidade do registro escrito da língua condicionada a situações de comunicação, ainda que seu trabalho não privilegiasse o texto.

Em oposição a encaminhamentos didáticos que priorizavam "transformar" palavras, frases, textos do informal/coloquial para o formal, perpassando uma idéia de "certo" e de "desviante", a professora investiu em um caminho contrário, ou seja, tornou objeto de reflexão frases, postas no quadro, em linguagem não formal, mas nem por isso "errado", trabalhando na perspectiva da adequação de construtos teóricos advindos da linguística, da gramática tradicional e da gramática implícita, de modo a construir o objeto ensinado em questão, revelando uma mescla de abordagens, e, consequentemente, uma prática de análise linguística, na dimensão da normatividade, cujo modelo é validado a partir dos saberes construídos na ação docente (CHARTIER, 2007).

5.4.1.2. O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora A: os momentos de articulação com a leitura de textos

Como já sinalizado, verificamos que o trabalho com o eixo da AL/GRAM, articulado à leitura de textos (LT) assumiu um percentual de 19,8% pela docente, no conjunto de atividades de AL/GRAM. Como antecipado, uma das razões para a frequência dessas atividades deveu-se ao trabalho com a tipologia dissertativo-argumentativa trazida no livro didático. Outro fator que possibilitou o tratamento da AL/GRAM nessa dimensão manteve relação com a leitura de textos de gêneros distintos, tais como tirinhas e anúncios publicitários, dispostos no LD, para a abordagem do conteúdo da concordância verbal e nominal.

Além disso, em dois encontros, a Professora A dedicou o tempo das aulas para: a) fazer

uma revisão sobre o Sistema de Avaliação Básica do Estado de Pernambuco (SAEPE)[76], na área de Língua Portuguesa, exame que foi realizado pelos alunos naquele ano, utilizando questões da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também denominada Prova Brasil[77] e também coletadas em um *blog* do Prof. Warles[78], o qual tem por objetivo divulgar assuntos sobre educação; b) corrigir com os alunos, após realização da prova, as questões trazidas no SAEPE.

Essas situações didáticas mobilizaram a leitura de textos na sala de aula, tanto em articulação com AL/GRAM, quanto a leitura de textos desobrigada dessa articulação, cumprindo outras finalidades, com um percentual de 17,2%, como podemos ver na Tabela 1, apresentada anteriormente. Para compreender o funcionamento desses modos de ensino de AL/GRAM, a partir da leitura de textos, traremos, a seguir, fragmentos dessas três situações didáticas utilizadas pela Professora A, durante o período de observações.

Em relação ao trabalho com o texto dissertativo argumentativo[79], como já dito, o ensino da docente ficou circunscrito a aspectos linguísticos, próprios dessa tipologia, além de um trabalho voltado à leitura e compreensão do texto usado para a abordagem desse *conteúdo*, seguindo a sequência proposta pelo LD, mas não necessariamente em uma relação de contiguidade, aspecto que analisaremos mais adiante.

[7676]De acordo com o site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE), os principais objetivos desse instrumento de avaliação são: a)Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade; b) Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; c) Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; d) Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; e) Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE (DISPONÍVEL EM: http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912 ACESSO: 30/08/2016) .

[77]De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Prova Brasil trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (DISPONÍVEL EM: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc ACESSO: 30/08/2016).

[78] http://profwarles.blogspot.com.br/

[79] Embora, ao longo da introdução desse assunto, a professora procurou corporificar o tratamento dessa tipologia no campo da redação escolar.

Assim, como no trabalho com a concordância verbo-nominal, a Professora A seguiu uma espécie de *esquema*[80] na introdução dos conteúdos na sua prática. Para isso, a docente, inicialmente, procurou recuperar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em questão, a partir da rememoração de uma aula, mobilizando, assim, uma reflexão sobre aspectos estruturais e linguísticos do texto dissertativo-argumentativo, como podemos observar:

A professora A apagou o quadro, enquanto os alunos vão chegando à sala de aula e organizando-se, já que, no final da primeira aula, muitos deles haviam saído para ir ao banheiro e tomar água. A docente diz que fará três atividades hoje, registrando-as no quadro:

NO QUADRO:

A questão do evento da África;
A continuação do trabalho com a concordância;
O estudo do texto dissertativo (que, segundo ela, já estavam estudando).

A professora A, em seguida, perguntou aos alunos:
Professora A: Como andam as coisas para a feira da África? Vocês já organizaram o que cada equipe vai fazer? Vocês precisam escolher uma daquelas atividades que eu sugeri pra vocês. Vai vencer aquela atividade que tiver a maioria de votos. Vocês têm que usar o direito de escolha de vocês (...) têm que respeitar o que a maioria decidir.
Professora A : Bom pessoal, pensando bem, a gente vai fazer o inverso, a gente vai primeiro... nessa primeira aula... ler um pouquinho sobre o texto dissertativo, depois a gente continua com concordância.
Os alunos conversam muito entre si sobre as atividades propostas. A professora A interrompe a conversa, e escreve no quadro:

NO QUADRO:

Pág.178
Há incerteza na mudança.
A Professora A disse aos alunos que iria trabalhar com o texto dissertativo argumentativo e que esse assunto fazia parte da continuação de um assunto já abordado anteriormente:
Professora A: Deixa eu recapitular uma coisa ... Vocês lembram que a gente falou numa dessas aulas atrás... vocês sabem que a minha memória é uma vaga lembrança, né? realmente não me lembro mais a aula qual foi... a gente começou a falar sobre ...a gente falou...lembram que eu

[80] Compreendemos a noção de esquema profissional (GOIGOUX, 2007) como uma forma organizada e estabilizada de atividade educacional para certa variedade de situações que pertencem à mesma classe, constituindo-se relevante construto teórico por permitir analisar as ações invariantes da organização do trabalho docente. Para esse autor, o conceito de esquema é útil por permitir compreender a rotina profissional docente e a sua inventividade nos usos dos seus esquemas para cada situação particular.

falei, que vocês até anotaram até no caderno, num foi? A diferença entre tipo textual, gênero textual... lembram? Que eu falei sobre a pluralidade de gêneros... que a gente tem tanto gêneros argumentativos, gêneros dissertativos... Quem tem anotado aí no caderno? Sayonara veja aí. Eu fiz um quadrinho inclusive... (Parou para reclamar com um aluno*) Então, vejam: o que vocês lembram daquele tipo é ... porque aquele gênero redação escolar, né... o que a gente falou basicamente, no início, o que era que ele tinha que ter? Como é que a gente divide? Digamos assim: aqui é a folha de caderno...como é que a gente divide?*(Aponta para o quadro, no qual escreveu um esquema sobre a estrutura do texto dissertativo).

NO QUADRO

Texto dissertativo-argumentativo

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

Aluno 1:Esse esquema é o da redação, né, professora?
Professora A: Isso, João Vitor. É sobre as características dela mesmo.
Outros alunos respondem às questões trazidas pela Professora A:
Aluno 2: Introdução, desenvolvimento e conclusão.
Aluno 3: Coerência ... coesão e coerência
A professora continua a caracterização do texto dissertativo-argumentativo e pede a um dos alunos que, antecipou aspectos referentes aos aspectos linguísticos próprios dessa tipologia, um pouco de calma.
Professora A: O que é que a gente teoricamente... Peraí... Força (apelido do aluno), *segura um pouquinho. Vejam só: Como é que esse tipo de texto se divide? A gente geralmente traz o que na introdução? A gente vai mostrar ... o que a gente vai falar... são as perspectivas que você vai abordar sobre o tema. O que você vai defender sobre o assunto. Agora... veja... como é que se vai desenvolver um texto desse?*
Os alunos não respondem, estão dispersos. A professora continua a explanação sobre o assunto.
Professora A: Vocês vão ter que explicar a defesa de vocês sobre o tema da redação... vão ter que justificar...assim... vão ter de mostrar as ideias de vocês sobre a questão. O que é que o texto argumentativo precisa ter... digamos, assim, o que ele precisa pra ter sentido completo? Qual a importância da coesão e da coerência nesse tipo de texto? Tá claro?
Aluno 4. Tá sim...
Professora A: E a conclusão o que vai ser?
Aluno 5: Vai ser uma solução para o problema.
Professora A: Em geral, o ENEM... vocês podem até pensar: Ah! O Enem tá tão distante de mim... Mas o bom é que vocês já saibam mesmo. O ENEM...ele solicita sabe o quê? Aqui no fim? (Apontando para o quadro)... *Que você apresente uma possibilidade de intervenção sobre o que trata o assunto, qualquer um que seja, assim: o que a gente poderia fazer na sociedade para melhorar aquela situação? Ressaltar, por exemplo, algo que já está sendo feito...que poderia ser*

mais bem feito... também é uma forma de solução. A não ser que a pessoa fique em cima do muro... mas, ainda assim também é uma escolha, é um caminho que o aluno tem pra encerrar o seu texto.
A Professora A retomou o tópico sobre coesão e coerência que o aluno havia antecipado.
Professora A: Além disso, Força tinha falado que outra característica da redação escolar é a coesão e a coerência.
Aluno 6: Ô, professora, coesão e coerência é quando tem que falar de outro jeito, né?
Professora A: O que Paulo Vitor tá falando é o grau de formalidade. Um exemplo: você vai falar com o juiz. Você vai falar com um grau de formalidade X. É diferente de falar com o seu amigo: é seu amigo, seu chegado. Você tem um grau de formalidade menor. Você vai falar com a sua mãe: E aí chegada? Você vai chegar pra sua avó: E aí chegada?
*Aluno: Ela vai dar é uma chegada na cara da gente (*Todos riem).
Professora A: Sim, mas Força tava falando de coesão e coerência. O que é era que ele tava dizendo?(...) Sim, o texto tem que ter sentido. Como é que o texto vai ter sentido?
Aluno 7: Tem que concordar certo.
Aluno 8: Os caras não podem fugir muito do tema.
Professora A: Sim, tem que concordar sempre, mas aí, nesse caso, seria mais no campo da coesão. O que a gente tá falando é sobre a coerência. Isso que você falou é mais coesão. Mas é o que ele tá dizendo, não se pode fugir muito do tema.
Aluno 9: Pronto. Carolina tá falando de futebol tipo: O Brasil perdeu na Copa América. Mas a seleção de vôlei ganhou o campeonato, não sei o que, não sei o que...
Professora A: Pronto, nesse caso, tá faltando o quê, aí? Vocês acham que isso é coesão ou é coerência?
Aluno 10: É que não tem nada a ver uma coisa com a outra.
Aluno 11: Não tem sentido fixo.
Professora A: Isso!! É questão de falta de coerência. Não há sentido lógico entre as partes. Já a coesão ajuda a unir as partes do texto pra que ele tenha uma unidade. Uma coisa ajuda a outra. Vejam só: a gente tem muitas outras coisas, muitos outros recursos, a gente só tá vendo, assim, pra relembrar.
A professora pediu, enfim, para um dos alunos fazer a leitura do texto da página 178, do livro didático.
(PROFESSORA A)

Como já observado acima, no extrato de aula, a Professora A introduziu o trabalho com a leitura de texto articulado ao eixo da AL/GRAM, a partir do conteúdo "texto dissertativo-argumentativo", conforme explicitado, por ela, na agenda que ela dispôs no quadro. Uma das razões para seguir esse rito de introduzir os conteúdos, à sua maneira, deveu-se ao fato de utilizar, predominantemente, segundo ela, um único LD, este, por sua vez, eleito, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o uso em sala de aula. Dessa forma, para sanar os problemas trazidos, por esse material, quanto às atividades para com o eixo de AL/GRAM, sobre os quais fez críticas, afirmou que

(...) às vezes ele faz até uma reflexão interessante, mas tem vezes que não, ele vai só para gramática mesmo, sabe? Mas aí o que é que eu faço? Como eu já disse, eu uso ele como um instrumento. Quando aquilo não é tão interessante, eu faço primeiro o que eu acho interessante, a minha introdução e tal e tal. Aí chega um ponto que o livro me auxilia, entendeu? Não vai ser porque o livro não tem isto que eu não vou fazer (PROFESSORA A).

Assim, a docente inverteu a ordem da sequência de conteúdos propostos para aquele dia de aula, em uma tomada de decisão que se deu naquele momento da sua ação de sala de aula, já que, nas aulas anteriores, a sequência de atividades vinha se dando a partir do trabalho com o conteúdo de concordância verbal. Recordando um trecho de sua fala:

Professora A: Bom pessoal, pensando bem, a gente vai fazer o inverso, a gente vai primeiro... nessa primeira aula... ler um pouquinho sobre o texto dissertativo, depois a gente continua com concordância (AULA 3).

Na sequência de atividades, trazidas no LD, o trabalho com a tipologia dissertativo-argumentativa ficava entre o estudo da concordância nominal e o estudo da concordância verbal. Nesse sentido, a docente adiou a continuidade do estudo com a concordância para antecipar o trabalho com um conteúdo de dimensão textual, aspecto que pode, talvez, ser compreendido tanto pelo fato de a docente ter afirmado que (...) *eu faço assim, eu vejo o que me interessa daquelas atividades naquele momento, eu não faço página a página, não. Eu vejo o que me interessa naquelas atividades, pulo algumas questões* (PROFESSORA A), quanto para atender ao discurso teórico-metodológico oficial para o ensino de língua portuguesa centrado na ótica da textualidade.

Ainda, quanto aos modos de introduzir o conteúdo em questão, a docente sinalizou para os alunos que iria dar continuidade a um assunto que já vinha sendo visto, e que se situava no domínio dos estudos sobre os gêneros e os tipos textuais.

Professora A: Deixa eu recapitular uma coisa ... Vocês lembram que a gente falou numa dessas aulas atrás... vocês sabem que a minha memória é uma vaga lembrança, né, realmente não me lembro mais a aula qual foi... a gente começou a falar sobre ...a gente falou...lembram que eu falei, que vocês até anotaram até no caderno, num foi? A diferença entre tipo textual, gênero textual... lembram? Que eu falei sobre a pluralidade de gêneros... que a gente tem tanto gêneros argumentativos, gêneros dissertativos... Quem tem anotado aí no caderno? Sayonara veja aí. Eu fiz um quadrinho inclusive... (PROFESSORA A).

A fala acima, ao tratar da pluralidade de gêneros textuais, exemplificando-a a partir de *gêneros argumentativos, gêneros dissertativos*, chamou-nos a atenção, quanto ao seu modo de apropriação de tal objeto de conhecimento linguístico, pelo fato de *aglutinar* categorias teóricas distintas. Do ponto de vista das teorias linguísticas enunciativas, os gêneros e os tipos textuais são tratados diferentemente. Os gêneros textuais são considerados textos empíricos, materializados em situações comunicativas recorrentes e "definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Os tipos textuais, por sua vez, são vistos como "uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos), definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo) (MARCUSCHI, 2008, p.154)". A fala da Professora A, por sua vez, pareceu-nos muito mais vinculada ao tratamento didático dado pelo LD utilizado por ela, no qual, na seção *Produção de texto,* houve um investimento tanto no trabalho com o gênero textual quanto no campo da tipologia do texto, sem *fronteiras* teóricas demarcando um construto do outro. Nesse sentido, ambos os construtos foram vistos muito mais como um conteúdo a ser definido, conceituado; e muito menos na perspectiva de atuarem como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa, tal como preconizado pelo discurso atual da inovação nessa área do conhecimento.

Nessa direção, a professora A, ao rememorar um trabalho já realizado, no nível das definições sobre gêneros e tipos textuais, foi encontrando o *mote* para apresentar a atividade da aula, daquele dia: a leitura de um texto do livro didático para tratar de aspectos linguísticos e estruturais do texto dissertativo, a partir de uma didatização assemelhada com aquela trazida pelo material didático, no qual o texto foi visto na perspectiva de um conteúdo que precisou ser anteriormente definido para depois ser exemplificado, à moda das clássicas sequências didáticas transmissivas que fazem esse tipo de circuito (definição → exemplificação → aplicação) (NEVES 1990; BATISTA, 1997; APARÍCIO, 1999; MORAES, 2000). Retomando:

Então, vejam: vocês lembram daquele tipo... é ... porque aquele gênero redação escolar, né... o que a gente falou basicamente, no início, o que era que ele tinha que ter? Como é que a gente divide? Digamos assim: aqui é a folha de caderno...como é que a gente divide?(Aponta para o quadro, no qual escreveu um esquema sobre a estrutura do texto dissertativo). (PROFESSORA A).

NO QUADRO

Texto dissertativo-argumentativo

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

Aluno 1: Esse esquema é o da redação, né, professora?
Professora A: Isso, João Vitor. É sobre as características dela mesmo.
Outros alunos respondem às questões trazidas pela Professora A:
Aluno 2: Introdução, desenvolvimento e conclusão.
Aluno 3: Coerência ... coesão e coerência
A professora continua a caracterização do texto dissertativo-argumentativo e pede a um dos alunos que, antecipou aspectos referentes aos aspectos linguísticos próprios dessa tipologia, um pouco de calma.
Professora A: O que é que a gente teoricamente... Peraí... Força (apelido do aluno), segura um pouquinho.
(PROFESSORA A)

Nesse movimento de introduzir o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo e preparar os alunos para a leitura de um exemplar dessa tipologia no LD, a docente A continuou a investir na definição das características desse tipo de texto. Do ponto de vista estrutural, questionou os alunos sobre as *partes* que constituem a redação escolar – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Do ponto de vista micro e macrotextual, a docente ressaltou dois aspectos constitutivos do texto dissertativo-argumentativo, já antecipados por *Força* (aluno), a coesão e a coerência, tratados de maneira superficial, talvez porque tenha tratado de tais aspectos sem vinculá-los a

textos autênticos; ou porque, do ponto de vista da organização de sua aula, ainda não fosse o momento de tratar desses aspectos mais densamente.

A resposta do aluno 5 sobre o que caracterizaria a conclusão de um texto dissertativo pareceu evidenciar também o lugar da redação escolar para a abordagem da tipologia em questão, aspecto que foi ratificado pela docente, quando trouxe, para aprofundar o tópico *conclusão*, na perspectiva de se configurar como um projeto de intervenção e de contribuição social, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), lugar em que esse tópico assume essa dimensão. Nesse sentido, inferimos, após entrevistas com a docente, que a alusão a esse exame partiu de sua larga experiência profissional no Ensino Médio, sendo, pois, naquele ano de observações, a primeira vez que assumia uma turma de Ensino Fundamental.

Ainda sobre os modos de introduzir o ensino de LP em sala de aula, a Professora A assumiu um trabalho com uma sequência de atividades, pautadas pelo LD adotado na escola, reconhecendo que seus modos de utilizá-lo independiam da sequência de atividades proposta por esse material, de modo que fazia uso do que acreditava ser interessante, quando isso não ocorria, a docente se valia da estratégia de introduzir o conteúdo a sua maneira.

Nessa direção, inferimos que, aquela fala, pareceu justificar o investimento da docente, na introdução do conteúdo *texto dissertativo-argumentativo*, em procurar alocar-se na perspectiva de considerar tal conteúdo, a partir do trabalho com o gênero redação escolar, em um provável movimento de tentar, por um lado, se aproximar, didaticamente, do discurso da inovação; e, por outro, dar conta do confuso tratamento didático dado pelo LD ao conteúdo em questão, no qual as noções de gênero e tipo textual se justapunham e, por consequência, pareciam se confundir. Vejamos.

> *Você vai ler, a seguir,* ***uma dissertação escolar****, um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos* (CEREJA E MAGALHÃES, Português –Linguagens. 5ª. ed. São Paulo: Atual, 2009 p.178).

Como adiantamos, ainda que superficialmente, a Professora A retomou o tópico sobre coesão e coerência que o aluno havia antecipado, dentro da dinâmica de introdução de sua aula, espaço em que as intervenções dos alunos, em sua maioria, foram solicitadas pela docente. Nessa retomada, um dos alunos confundiu os fatores de textualidade, coesão e coerência, com o que a docente A chamou de grau de formalidade. Sobre essa questão, inferimos que a *confusão* feita

pelo aluno poderia estar relacionada ao trabalho desenvolvido anteriormente, no qual os alunos foram expostos ao conteúdo de concordância verbal e nominal.

Ademais, a própria natureza linguística do texto dissertativo-argumentativo, presente em uma diversidade de gêneros textuais, aí incluída a redação escolar, vai reclamar uma variedade de registro formal, adequada à interação sociocomunicativa que esse texto viabiliza. Não à toa, a organização do LD trouxe, primeiramente, o conteúdo de concordância verbal e nominal, e, em seguida, a abordagem da tipologia dissertativo-argumentativa foi apresentada. Recordando:

Professora A: Além disso, Força tinha falado que outra característica da redação escolar é a coesão e a coerência.
Aluno 6: Ô, professora, coesão e coerência é quando tem que falar de outro jeito, né?
Professora A: O que Paulo Vitor tá falando é o grau de formalidade. Um exemplo: você vai falar com o juiz. Você vai falar com um grau de formalidade X. É diferente de falar com o seu amigo: é seu amigo, seu chegado. Você tem um grau de formalidade menor. Você vai falar com a sua mãe: E aí chegada? Você vai chegar pra sua avó: E aí chegada?
Aluno: Ela vai dar é uma chegada na cara da gente.
(Todos riem)
(PROFESSORA A).

A professora A, após correção da resposta do aluno sobre o que seria a coesão e a coerência, apontou não apenas a dimensão do *certo* e do *errado* sobre esses aspectos do campo da textualidade, mas fez referência, do ponto de vista didático, a um conhecimento linguístico, presente nas discussões em torno da variedade linguística de registro, sobre a qual não se ignora a natureza essencialmente dinâmica e inevitável da linguagem, ou seja, o fato de que todas as línguas variam, de que não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem e/ou escrevam da mesma forma. Nessa direção, a Professora A, perguntou, de maneira mais efetiva, o que seria, então, o fenômeno da coesão e da coerência, a partir da retomada da fala anterior do aluno.

Professora A: Sim, mas Força tava falando de coesão e coerência. O que é era que ele tava dizendo?(...) Sim, o texto tem que ter sentido. Como é que o texto vai ter sentido?
Aluno 7: Tem que concordar certo.
Aluno 8: Os caras não podem fugir muito do tema.
Professora A: Sim, tem que concordar sempre, mas aí, nesse caso, seria mais no campo da coesão. O que a gente tá falando é sobre a coerência. Isso que você falou é mais coesão. Mas é o que ele tá dizendo, não se pode fugir muito do tema.
*(*PROFESSORA A*).*

Nesse último bloco da mediação da construção do objeto de ensino em pauta, a partir desse bloco introdutório, a professora deslocou sua atenção para as questões estruturais da tipologia dissertativo-argumentativa, focando para aspectos linguísticos, constitutivos desse tipo de texto. Mais uma vez, ela precisou esclarecer, de maneira geral, o que era próprio da coesão e da coerência, como conceitos que deveriam ser aprendidos. Esse esclarecimento deveu-se, por sua vez, à confusão feita pelo aluno ao atribuir à produção de sentidos no texto à necessidade de este ter *que concordar certo.* A docente, para tanto, associou essa fala do aluno como um aspecto típico da coesão e não da coerência.

Nesse sentido, ter que *concordar certo* estaria *mais no campo da coesão,* ou seja, o sentido da coesão foi vinculado, provavelmente, a um tipo de *coesão chamada de temporal e aspectual*, aquela que consiste no uso correto dos tempos verbais, para garantir a ordem lógica e linear dos acontecimentos tratados no texto e, consequentemente, a compreensão da sequência de fatos. A coerência, por sua vez, foi tomada, pela docente, com base na resposta do aluno, ao dizer que é quando *os caras não podem fugir muito do tema,* a partir do *princípio da relevância*, ou seja, quando *um texto*, cujos fragmentos falam de assuntos diferentes, que não se relacionam entre si, ainda que suas partes possuam certa coerência individual.

Não podemos afirmar, por sua vez, que a circunscrição da coesão e da coerência a esses aspectos, feita pela docente, tenha, em consequência, ignorado, por exemplo: quando a coesão se dá também por outras operações linguístico-textuais e discursivas, tais como *processos de referência, reiteração e referenciação, substituições lexicais e pelo uso de conectores que fazem a coesão interfrásica*; ou quando a coerência textual também não atende ao *princípio da não contradição,* isto é, quando se espera que um texto não apresente situações ou ideias que se contradigam entre si e o *princípio da não tautologia* (ou recursos de economia), caracterizado pelo excesso de repetições de palavras ou termos (KOCH e ELIAS, 2009).

Se, por um lado, o direcionamento dado à coesão e à coerência não contemplou outros aspectos específicos dos fenômenos, acima elencados; por outro, não se pode perder de vista a construção da sequência de atividades para esse primeiro bloco que a docente estava fazendo com os alunos, através do qual mobilizou os conhecimentos prévios deles sobre o assunto em questão, através de um percurso feito de questionamentos, sem muita sistematicidade. Inferimos, ainda, que esse *olhar,* dado pela docente, deveu-se mais à situação de interação professora-alunos,

vivenciada nesse bloco da aula, no qual tais saberes foram produzidos na ação docente efetiva, como podemos ver, no fragmento abaixo, momento em que um aluno deu um exemplo do que seria um texto sem coerência.

Aluno 9: Pronto. Carolina tá falando de futebol tipo: O Brasil perdeu na Copa América. Mas a seleção de vôlei ganhou o campeonato, não sei o quê, não sei o quê...
Professora A: Pronto, nesse caso, ta faltando o quê, aí? Vocês acham que isso é coesão ou é coerência?
Aluno 10: É que não tem nada a ver uma coisa com a outra.
Aluno 11: Não tem sentido fixo.
Professora A: Isso!! É questão de falta de coerência. Não há sentido lógico entre as partes. Já a coesão ajuda a unir as partes do texto pra que ele tenha uma unidade. Uma coisa ajuda a outra. Vejam só: a gente tem muitas outras coisas, muitos outros recursos, a gente só ta vendo assim pra relembrar.
A professora pediu, enfim, para um dos alunos fazer a leitura do texto da página 178, do livro didático.
(PROFESSORA A).

Vemos, então, que o ensino da Professora A com o texto dissertativo-argumentativo, tomando o gênero redação escolar como exemplar dessa tipologia, nesse primeiro momento da aula, tratou de aspectos da estrutura textual desse gênero, além de recursos linguísticos, como a coesão e a coerência, mesmo sabendo que *"...gente tem muitas outras coisas, muitos outros recursos, a gente só tá vendo assim pra relembrar".*

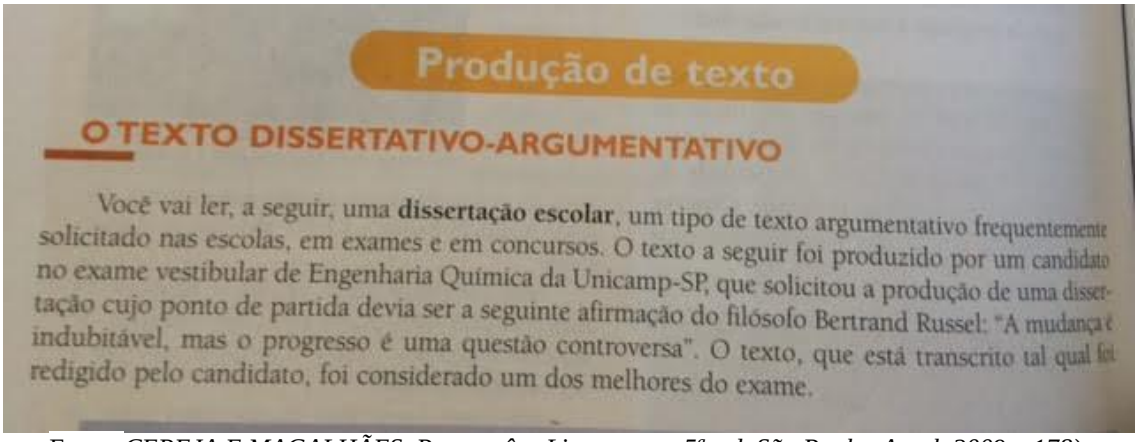
Nesse sentido, constatamos que tais recursos foram tratados como um *conteúdo novo* que precisou ser revisitado naquele momento. Compreendemos que tais *conteúdos novos* são produzidos nas instâncias acadêmicas, como mecanismos, dentre outros, importantes para a construção da textualidade dos textos em circulação social, contribuindo, ainda, do ponto de vista pedagógico, segundo COSTA VAL (1998), para orientar a produção textual dos alunos no ensino de LP e, consequentemente, para a promoção de habilidades de leitura e escrita frente às demandas sociais.

Tal perspectiva teórica, afinada ao discurso da inovação didática, alça a textualidade à condição de lugar central no ensino de LP. Vale ressaltar que esse *novo conteúdo*, entretanto, na apropriação feita pela docente não pareceu se vincular às práticas de leitura e escrita que o constituem, mas, assim como constatado na pesquisa de ALBUQUERQUE (2006, p.74), "correspondem a um conteúdo autônomo, que possui características próprias e universais que precisam ser ensinadas aos alunos".

A seguir, veremos como se caracterizou o ensino da AL/GRAM articulada ao eixo de leitura, a partir do trabalho com um texto empírico, de que maneira essa articulação foi feita na sala de aula, através das estratégias didáticas e dos saberes da ação docente mobilizados para esse fim.

A professora A pediu para um dos alunos fazer a leitura do texto da página 178, do livro didático, como já sinalizado no quadro, mas não leu o texto do LD que informava as origens do texto nem ao gênero a que esse texto pertencia, fato que pode ser explicado em função de a docente já ter feito uma introdução sobre o assunto em questão.

Figura 4 – Texto Dissertativo-Argumentativo



Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Você vai ler, a seguir, uma **dissertação escolar**, um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O texto a seguir foi produzido por um candidato no exame vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, que solicitou a produção de uma dissertação cujo ponto de partida devia ser a seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russel: "A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa". O texto, que está transcrito tal qual foi redigido pelo candidato, foi considerado um dos melhores do exame.

Fonte: *CEREJA E MAGALHÃES, Português –Linguagens. 5ª. ed. São Paulo: Atual, 2009 p.178).*

A docente, inicialmente, usou a estratégia de leitura compartilhada, pedindo que um aluno iniciasse a leitura do texto "Há incerteza na mudança". Os alunos tinham o material didático e o trouxeram para a sala de aula, durante todo o período de observação, na sua grande maioria. Os que não trouxeram o livro didático juntaram-se aos alunos que o haviam trazido. Nessa dinâmica, cada aluno foi lendo partes do texto, voluntariamente ou sob indicação da professora. Durante esse processo, a Professora A fez uso de estratégias de monitoração da compreensão leitora dos alunos, durante a leitura, através dos seguintes questionamentos:

Tem alguma palavra, expressão no texto que vocês não conseguiram entender o significado? Tem alguma dúvida?
Aluno 12: Indubitável
Professora A: Veja só, vamos entender pelo contexto do texto: quando o autor diz que a mudança é indubitável, que existe uma certeza de que o universo é dinâmico, e por aí vai... quer dizer o quê? Quer dizer que ela é ... que ela é...

Aluno 13: É que não pode haver dúvidas nisso. Incontestável
Professora: Isso. Ou seja: não tem a menor chance de se ter dúvida sobre isso, claro!
Professora A: Mais alguma palavra, pessoal?
Os alunos não responderam. Encerrou-se a leitura (PROFESSORA A).

Observamos que essas primeiras questões exploraram, ainda que do ponto de vista de um trabalho com o vocabulário do texto, aspectos próprios do léxico do texto em questão. Esse trabalho, ainda que possuísse um viés metalinguístico, esteve circunscrito à compreensão leitora daquele texto em si. Para isso, a docente, em lugar de dicionarizar o significado da palavra *indubitável*, chamou a atenção dos alunos para que eles pensassem o seu significado considerando o contexto em que foi empregada. Ainda, sobre essa primeira abordagem, a docente tinha apenas a preocupação de levantar aspectos referentes aos textos lidos pelos alunos, como podemos observar abaixo:

Professora A: Sobre o que o texto trata?
Aluno 1: A incerteza na mudança.
Professora A: Isso é o título
Aluno 2: Sobre as incertezas das pessoas...
Professora A: Sobre o quê?
Aluno 3: O aumento tecnológico, o avanço sobre a natureza.
Aluno 4: É sobre a incerteza se as mudanças são boas ou ruins.
(PROFESSORA A).

Nesse sentido, inferimos, com base na fala da Professora A, tanto na entrevista, como nos encontros de formação do GEDELP, que as estratégias usadas para trabalhar com a leitura de textos em sala de aula, mantiveram relação com os objetivos e os modos de operacionalizar esse trabalho, assumidos pela docente, na aula de português, os quais estiveram vinculados à necessidade de interpretar textos, disponíveis na sociedade, além de desenvolver, nos discentes, habilidades de ler e interpretar textos.

(...) a gente escreve textos em língua portuguesa, tem que interpretar e tem que viver em sociedade. E a gente tem que ter este contato com a língua portuguesa, dentro da escola, porque, se não for a escola que faça isso, outras instâncias poderão até fazer, mas que não é a obrigação delas, né?(...)(Professora A)

(...) depende do meu objetivo para aquele momento, né? Mas, habilidades de ler e interpretar, produzir textos e entender um pouco das regras de gramática também. Não decorar, né? Mas saber o porquê das coisas e entender, mais ou menos assim (PROFESSORA A- Reunião do GEDELP).

A partir das falas da Professora A acima, em detrimento das discussões atuais girarem todas em torno de um ensino de LP focado no texto, ela assumiu um ensino de língua portuguesa que se deu em uma mescla de perspectivas teórico-metodológicas: de um lado, um ensino voltado à leitura e interpretação de textos; de outro, *um pouco das regras de gramática também,* ainda que não seja para decorar, *mas saber o porquê das coisas e entender, mais ou menos assim.* Assumir esse *mix* de perspectivas pareceu, do ponto de vista do discurso da docente A, uma tarefa mais tensa do que o que se apresentou, efetivamente, em sua prática, na qual o convívio com as dimensões gramatical e textual do ensino de português caminharam em terreno menos arenoso.

Continuando a reflexão sobre o trabalho com o texto, na aula da Professora A, identificamos outras estratégias utilizadas pela docente para a leitura e compreensão do texto "Há incerteza na mudança", as quais extrapolaram a temática do texto. Tais estratégias foram desdobradas, da seguinte forma: após os alunos identificarem o tema, tratado no texto em questão, foram indagados sobre a que tipo de mudanças, consideradas más, o autor se referia.

Professora A: Isso. A incerteza se as mudanças são boas ou más. Quais são os tipos de mudança que o autor do texto fala que são más?
Aluno 5: A parte que fala das mulheres e das crianças que tinham salários miseráveis.
Professora: Mas isso aconteceu quando?
Aluno 6: Na Revolução Industrial, no século XVIII.
Professora A: Vocês estudaram Revolução Industrial, não foi?
Aluno 7: Já!!
Professora A: Falem um pouquinho... o que foi a Revolução Industrial?
Aluno 7: Foi...assim... a Revolução Industrial ... aconteceu na Inglaterra, né? Porque... mudou o trabalho que era mais manual para usar agora as máquinas...
Professora: Escuta... Escuta... que Força (aluno) *vai continuar o resto do seu comentário sobre a Revolução.*
Aluno 7: A Revolução Industrial só usava as pessoas para trabalhar, mas não tinham condição nenhuma. O professor disse que quase não tinha salário naquela época (...) Quando veio as máquinas, aí foi se chamando de Revolução Industrial (...) as mulheres também começaram a trabalhar e ganhavam muito mal...
Professora A: Vocês sabem por que as mulheres começaram a trabalhar?
Os alunos fazem muito barulho. Não respondem. A Professora A continua:
Professora A: Os maridos iam pra guerra e elas tinham que se manter de qualquer forma (...) Elas foram trabalhar nas fábricas, assim como as crianças. Elas trabalhavam como pessoas adultas e o pior: em trabalhos muito mais perigosos, porque uma criança pequena (...) em máquinas, que, às vezes, um exemplo (...) a criança se enganchava num troço daquele, e uma pessoa adulta não conseguia tirar a criança daquilo lá... até porque não tinha posição, tinha que entrar por baixo das máquinas, as crianças morriam esmagadas pelas máquinas (...)

Aluno 8: Que massa!! (Em tom de gozação)
Professora A: Massa? Não era você, mocinho! Se fosse, tu ia virar pozinho! Imagina?!
Aluna 9: Não era ele...
Professora A: Então... assim... não existiam esses direitos que hoje em dia se tem...trabalhar oito horas por dia, ter um dia de descanso, férias...
Aluno 10: Eu me matava, se eu trabalhasse assim...
Professora A: Pois é... muito difícil a situação era... Então... a questão dessas mudanças, voltando para o texto... se são benéficas ou maléficas para o ser humano, para a sociedade... Já ouviram essas palavras? Benéfica ...
Aluno 11: Já... benéfica de bem; maléfica de mal.
Professora: Isso aí, Vitor! Algumas palavras, vejam só, em certas situações, dependendo da formalidade do texto, você usa... uma palavra mais rebuscada ou não...vai depender muito do texto que vai ser produzido naquela situação.
(PROFESSORA A)

Em relação aos excertos da aula acima, além de eles apontarem para uma tomada de decisão da docente, quanto à ativação dos conhecimentos enciclopédicos dos alunos, ao extrapolar e possibilitar a apreciação crítica do texto, depois da leitura, perguntando aos alunos se estes já haviam estudado sobre a Revolução Industrial e se poderiam falar sobre esse período; sinalizaram, ainda, para a operacionalização do trabalho da Professora A, em relação às atividades de ensino de leitura e de interpretação do texto, o qual desembocou na articulação da AL com a leitura do texto em questão.

Para compreender esses modos de operacionalização, constatamos que a docente, em lugar de tratar, diretamente, das questões trazidas pelo livro didático, as quais privilegiaram aspectos linguísticos e estruturais da tipologia dissertativo-argumentativa, optou por, primeiramente, abordar o texto sob a ótica da compreensão leitora. Nesse sentido, a docente pareceu burlar o percurso didático, oferecido pelo LD, estabelecendo outra sequência de atividades, sem, no entanto, desconsiderar as questões trazidas por esse material, sobre o qual fez uma didatização a sua maneira, conforme iremos ver adiante.

Constatamos que esse primeiro circuito de atividades, proposto pela docente, obedeceu à criação de táticas (CERTEAU, 2008) de uso desse material, as quais romperam, de certa forma, com a sequência e com a realização de todas as atividades do livro, como também verificado no estudo realizado por Coutinho (2004), ao analisar práticas de leitura na alfabetização de crianças, em função do que diziam os livros didáticos e o que as professoras, de fato, faziam.

Além disso, compreendemos, a partir das falas da Professora A, abaixo, que essa escolha metodológica também se deu em função do eixo didático que elegeu ser importante no ensino

fundamental, mesmo reconhecendo ser uma etapa da escolarização em que atuava há menos tempo. Também inferimos, a partir dessas falas, que a aposta no trabalho com a interpretação de texto, como dispositivo didático privilegiado, manteve relação também com os saberes acadêmicos, profissionais e experienciais explicitados pela docente tanto nas entrevistas quanto nos encontros de formação do GEDELP.

É... Assim... eu trabalho com o ensino médio e com o ensino fundamental. Fundamental há menos tempo (...) No fundamental eu faço tudo junto, depende do meu objetivo, do que esteja trabalhando e aí eu tento mesclar um pouco, trabalho leitura, compreensão e interpretação de texto ... é depende do meu objetivo final (PROFESSORA A).

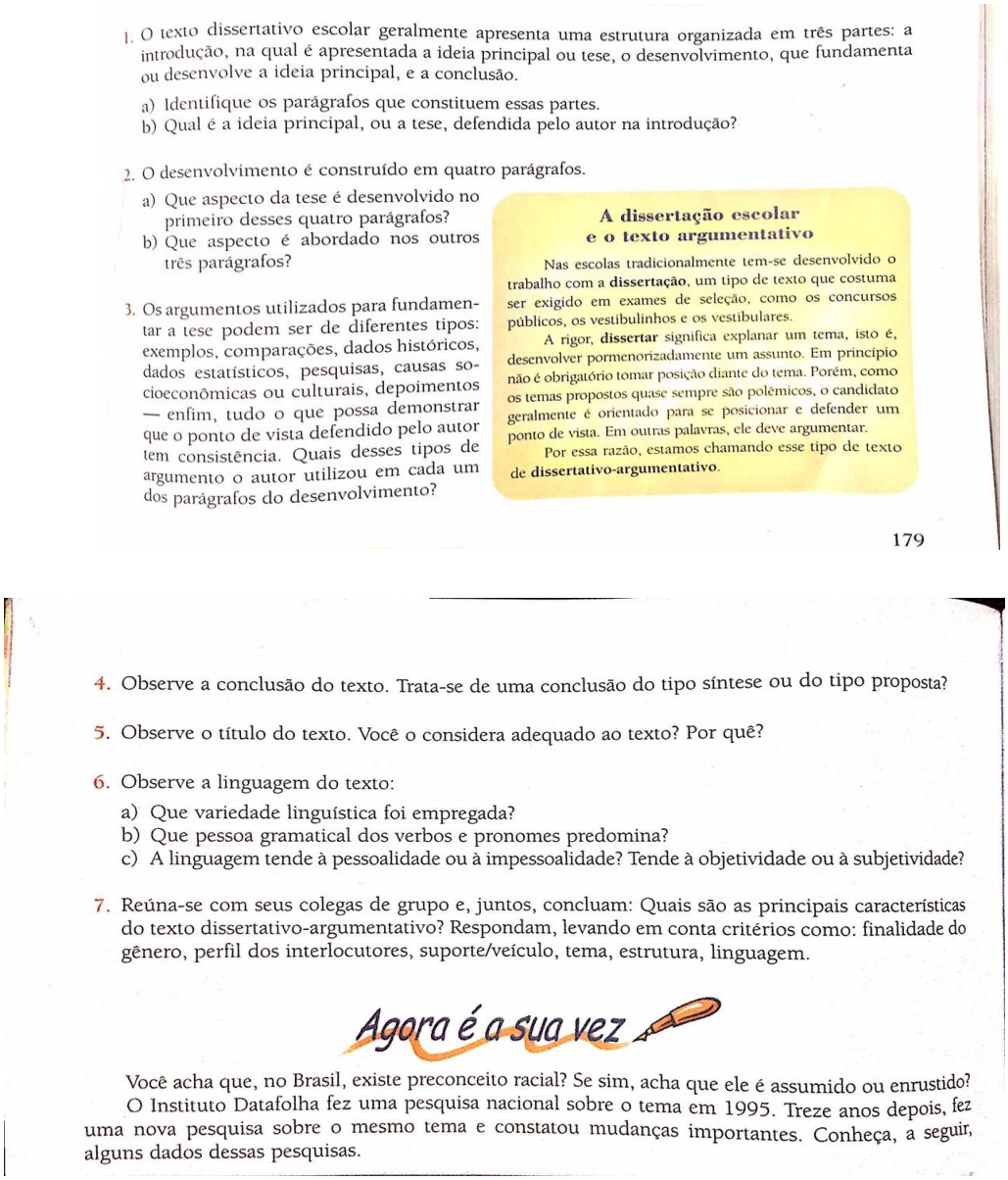
Para que o aluno compreenda, o professor precisa fazer uso das estratégias de leitura... Até porque quem é o mediador? Eu bato sempre nesta questão (PROFESSORA A – GEDELP).

Eu me lembro que eu li, alguma vez lendo coisa para seleção dos mestrados da vida, que um texto só se constitui texto quando alguém ler. Se ele não é lido, só é apenas marcas em uma folha em branco (PROFESSORA A – GEDELP).

Após aquele primeiro momento, focado no tratamento didático específico da leitura e interpretação do texto em questão, circuito necessário para compreendermos os modos como foi operacionalizado o trabalho com a leitura articulada à AL/GRAM, dentro do todo da sequência de atividades, vivenciadas nesse bloco de aulas, trazemos as atividades subsequentes a essa etapa inicial.

Para isso, apresentaremos o fragmento da aula em que a Professora A articulou, efetivamente, os eixos de AL e de leitura do texto, considerando os modos como foram mobilizadas as atividades do livro didático, as táticas relacionadas ao uso desse material, no tocante às questões propostas, as quais foram refabricadas, suprimidas, ampliadas, adaptadas, bem como a dimensão da AL/GRAM privilegiada, em função dos saberes mobilizados na ação daquela cena de sala de aula. Dessa forma, vejamos, inicialmente, as atividades propostas no livro didático, usado pela docente A:

Figura 5 – Atividades propostas no livro didático



1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.
   a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes.
   b) Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução?

2. O desenvolvimento é construído em quatro parágrafos.
   a) Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos?
   b) Que aspecto é abordado nos outros três parágrafos?

3. Os argumentos utilizados para fundamentar a tese podem ser de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos — enfim, tudo o que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência. Quais desses tipos de argumento o autor utilizou em cada um dos parágrafos do desenvolvimento?

A dissertação escolar e o texto argumentativo

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a **dissertação**, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares.

A rigor, **dissertar** significa explanar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar.

Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de **dissertativo-argumentativo**.

179

4. Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?

5. Observe o título do texto. Você o considera adequado ao texto? Por quê?

6. Observe a linguagem do texto:
   a) Que variedade linguística foi empregada?
   b) Que pessoa gramatical dos verbos e pronomes predomina?
   c) A linguagem tende à pessoalidade ou à impessoalidade? Tende à objetividade ou à subjetividade?

7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características do texto dissertativo-argumentativo? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Agora é a sua vez

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? O Instituto Datafolha fez uma pesquisa nacional sobre o tema em 1995. Treze anos depois, fez uma nova pesquisa sobre o mesmo tema e constatou mudanças importantes. Conheça, a seguir, alguns dados dessas pesquisas.

Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, Português –Linguagens. 5ª. ed. São Paulo: Atual, 2009 p.180).

Observamos, de antemão, que as atividades, acima, estiveram situadas na seção *Produção de texto*, seção, que a resenha do PNLD (2011, p.114) sobre o livro didático em questão, avalia como sendo aquela que propõe a observação de diferentes gêneros, considerando sua forma, tema e os recursos linguísticos usados em sua composição. Ou seja: não constituía objetivo da seção trazer questões que estimulassem a interpretação e compreensão de textos, já que havia espaços específicos no LD, em questão, para esse fim, tais como as seções *Compreensão e interpretação*,

A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, entre outras.

Nesse sentido, ao assumir um trabalho com o material didático, no qual, segundo a docente, "*... eu vejo o que me interessa daquelas atividades naquele momento, eu não faço página a página, não"***,** ainda que o tivesse como principal recurso didático na aula de língua portuguesa, constatamos, nos fazeres da Professora A, mobilizações de conhecimentos próprios do saber-fazer.

Na medida em que ela utilizou a seção *Produção de texto* não apenas para tratar dos aspectos, acima elencados, mas também para promover um trabalho no campo da leitura e compreensão de textos, sem precisar fazer uso das seções específicas, destinadas a essa finalidade, caracterizamos, assim, como Tardif (2002), tais escolhas como competências e habilidades docentes próprias do *metier* da sala de aula, no qual pareceu evidente o uso de táticas nos usos do material didático. Vejamos, abaixo, como se deu a construção desses saberes práticos da Professora A quanto ao ensino de AL/GRAM articulada à leitura do texto *Há incerteza na mudança*:

Professora A: Voltando... Vamos voltar pra cá... Vocês podem parar um minuto? (Os alunos faziam barulho). *Esse texto ... vocês acham que ele é...narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo...que tipo é?*
Aluno 1: narrativo...
Professora 1: Como é menino? Você tem certeza que esse texto conta uma história?
Aluno 2: É dissertativo, professora.
Professora: Por quê?
Aluno 3: Porque discute um assunto.
Aluno 4: O texto dissertativo escolar ...ele geralmente apresenta uma opinião.
Aluno 5: É o primeiro quesito é?
Professora: Não é o primeiro quesito do livro, mas faz parte do assunto. Veja só... é uma questão lógica, né? Teoricamente, se a gente está estudando o texto dissertativo-argumentativo, se vem um texto como exemplo, você vai imaginar que é um texto dissertativo-argumentativo... né??
(Os alunos riram e a professora continua a aula.)
Professora: Brincadeiras à parte, vocês estão certos numa coisa: é um texto que discute um assunto sim...é um texto de opinião, como a gente já viu, né?... Agora, leiam aí o primeiro quesito.
O aluno lê a questão.
Professora A: Ele pede que a gente olhe aqui no texto qual é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
Aluno 6: O primeiro parágrafo é a introdução.
Professora A: O primeiro parágrafo é a introdução, tá certo. Aí a a gente tem o segundo, o terceiro e o quarto e o quinto que são o ...
Aluno 7: O desenvolvimento

Aluno 8: O último é a conclusão.
Professora A: Ótimo. O último é a conclusão. Vejam que o texto tem seis parágrafos.
(A professora sistematizou a resolução da primeira questão.)
Professora A: Então, como ficamos: o primeiro parágrafo é a introdução, os do meio – segundo, terceiro, quarto e quinto -, o desenvolvimento, e o último é a conclusão, certo?
(Os alunos concordaram com a sistematização feita pela professora A.)

Nessas primeiras questões, o enfoque trazido tanto pelo LD quanto pelo encaminhamento feito pela docente apontaram para um ensino da AL/GRAM articulada à leitura do texto, a partir de uma dimensão da textualidade, na qual foram enfocadas questões referentes ao reconhecimento da tipologia textual e a aspectos estruturais, pertencentes ao gênero redação escolar.

Todavia, a docente, ampliando a sequência de atividades proposta no material didático, como pudemos ver acima, introduz uma questão específica sobre a identificação do tipo textual sobre o qual o gênero redação escolar, predominantemente, se constitui: *vocês acham que ele é...narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo...que tipo é?* Mais uma vez, chamou-nos a atenção a tomada de decisão da docente em amplificar a abordagem do *conteúdo*, considerando aspectos, referentes à tipologia textual, não previstos no livro didático. Nessa direção, observamos um esforço da Professora A em tornar objeto de ensino um construto teórico do campo dos estudos dos gêneros e tipos textuais, claramente, vinculado ao discurso da inovação.

Não notamos, entretanto, um desdobramento quanto à exploração da tipologia dos textos que realizam os gêneros textuais, no sentido de destacar critérios linguísticos e estruturais próprios dessas tipologias, além de não chamar atenção para as sequências retóricas que caracterizam esses tipos textuais e para a convivência e predominância de determinadas modos textuais num dado texto empírico, caracterizando-os como dissertativos, injuntivos, narrativos, descritivos, expositivos, entre outros modelos de agrupamento dos textos. A docente A optou, por sua vez, por recuperar características genéricas, trazidas pelos alunos, próprias de gêneros textuais de tipo dissertativo-argumentativo, - *discute um assunto, apresenta uma opinião* -, sem adentrar no mérito de considerar a textualidade do texto em estudo para se chegar a tais generalizações. Se, por um lado, a não abordagem desses aspectos pode revelar um distanciamento teórico-metodológico quanto ao que se tem prescrito em termos de ensino desse *novo conteúdo* da área de língua portuguesa; por outro, o *modus operandi*, desenvolvido pela

docente, para esse *novo conteúdo*, aproximou-se de procedimentos pedagógicos utilizados para o tratamento dos demais conteúdos de linguagem na sua prática.

Nesse sentido, tais procedimentos se deram, a partir de uma sequência discursiva composta de perguntas e respostas (*PROFESSORA A: Esse texto ... vocês acham que ele é...narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo...que tipo é? (...) Aluno 4: O texto dissertativo escolar ...ele geralmente apresenta uma opinião)* e, no caso dessa sequência, de um processo de sistematização de um conteúdo já estudado (no caso, já haviam sido discutidas as características do texto dissertativo, na introdução do assunto, como vimos acima) e de análise daquele que estava sendo ensinado (nesse caso, o trabalho com o texto empírico), circuito que se aproxima de um sequência triádica (SILVA, FERREIRA E ALENCAR, 2014), caracterizada por formas tradicionais e canônicas de interação e identificada também nos estudos de Albuquerque (2006) e Batista (1996).

Esses mesmos encaminhamentos prosseguiram, ao longo da resolução das questões trazidas pelo LD, como podemos ver a seguir:

Professora A: Vamos lá, letra B. Na introdução, ele diz que ... ele traz uma tese, ou uma ideia defendida no texto, qual é? Qual a ideia principal da introdução...no primeiro parágrafo? Leiam de novo aí...
Aluno 1: Ele traz a ideia principal... fala sobre o tema do texto.
Professora A: Deixa eu reformular a minha fala. A introdução...ele vai lógico... mostrar qual o assunto que se trata ... só que de uma forma mais resumida. Eu quero que vocês o identifiquem... qual o ponto de vista dele, a visão, o que ele acha... Eu posso achar...um exemplo... eu estou fazendo um texto sobre violência ... eu vou defender uma causa pra tratar a ...
Aluno 2: Violência.
Professora: Lógico, vou dar um exemplo: eu vou falar que a violência é por conta da estrutura machista da sociedade, que dá uma ideia de superioridade. Então, isso aí é minha tese, a minha ideia que eu vou defender, que eu vou argumentar no meu texto. Façam agora uma leitura silenciosa da introdução e me digam agora qual é a tese.
Aluno 3: Ele defende a ideia que nós estamos sempre mudando. Agora a gente não sabe se é boa ou ruim essa mudança.
Professora A: Muito bem, Felipe!
Os alunos aplaudiram a resposta do aluno.)
Professora A: É o que Felipe disse, né? É a questão da mudança, né?Que a gente vai tá sempre em mudança. Bom, gente, vamos adiante!! Segundo...
(Os alunos se dispersam. A professora pede silêncio).
Professora: Olhem aí...Vejam... No segundo quesito, a gente vai ver a questão do desenvolvimento. O que ele pergunta à gente?
(A Professora A leu a questão do livro didático)

Professora A: Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos? O que é que ele trata ... o primeiro parágrafo do desenvolvimento ... que no caso é qual do texto.
Aluno 4: O segundo.
Aluno 5: Eu não ia ler, professora?
Professora A: Ia, mas vocês estava tão disperso que eu mesma li. Qual é a tese... o que é que ele desenvolve... qual aspecto que ele desenvolver, hein?
Aluno 6: Avanço tecnológico...sobre as mudanças.
Professora A: Não ... o primeiro parágrafo do desenvolvimento...
Aluno 7: Que os filósofos falam que a mudança era indubitável. Tá escrito aqui...
Professora A: Não. Gente, o que ele vai falar? A questão do universo, né. Das mudanças que o universo vai sofrer... que é indubitável... ou seja ... que a gente sabe...não tem dúvidas, que a mudança existe, que está ocorrendo. O que é que a gente não sabe?
Aluno 8: Se é boa ou ruim.
Professora A: Se é benéfica ou maléfica.
(Os alunos se dispersaram. A Professora A chamou a atenção).
Professora A: Letra B. Dá pra vocês sentarem? Que outro aspecto é abordado nos outros três parágrafos? Hein? Paulo Vitor, Gleice, qual é a resposta? O terceiro, o quarto e o quinto parágrafo do texto... o que é que ele desenvolve?
Aluno 9: Fala aqui do progresso que foi bom e foi ruim também, por causa da Revolução Industrial.
Aluno 10: Também tá escrito aqui a temperatura do planeta... tem aqui também o meio ambiente... a instalação da usina ...
Professora A: Isso mesmo, garotos!!! Então, vejam... ele vai passar nos parágrafos seguintes a falar, justamente, desses outros tipos de mudanças. Ele vai mostrar vários exemplos da questão da mudança, né? Tanto no meio ambiente, na questão do progresso, da ecologia... mas mostrando que a mudança... que a gente não sabe até que ponto essa mudança vai ser boa ou ruim.
(PROFESSORA A).

Novamente, assim como Batista (1997), observamos o uso de estratégias de interlocução, por parte da docente, muito comuns em sala de aula, as quais se caracterizaram pela constituição dos pólos de interlocução e pelo uso de sequências triádicas locais para correção e avaliação (FARIA, 2006). *Na introdução, ele diz que ... ele traz uma tese, ou uma ideia defendida no texto, qual é? Qual a ideia principal da introdução...no primeiro parágrafo?(PROFESSORA A).* Inferimos que se, por um lado, o uso dessas estratégias revelou aspectos sobre os modos de operacionalizar o ensino de língua portuguesa dessa docente; por outro, as questões trazidas pelo LD em questão pareceram contribuir para um encaminhamento didático centrado no uso desse tipo de sequência, ainda que a docente mostrasse autonomia nos usos desse material didático.

Nesse sentido, verificamos, mais uma vez, a utilização de táticas, por parte da docente A, para responder às atividades do livro didático. Inicialmente, essas questões, de acordo com a seção em que se encontravam, sinalizavam para que fossem respondidas por escrito, registradas

nos caderno dos discentes.

A Professora A justificou que faria essa atividade, oralmente, por meio de correção coletiva, já que, em função do barulho e, consequente, dispersão dos alunos, fazê-las por escrito seria inviável e não otimizaria o tempo da aula. Ainda no terreno das táticas, verificamos um movimento constante da docente, quanto às (re)fabricações das questões trazidas nesse material didático, levando-a a reformulá-las em função do processo de ensino vivenciado, através do qual ela identificava as dificuldades dos alunos em compreender tais questões, fato que aconteceu quando estes foram indagados sobre a que tipologia textual pertencia o texto em estudo. Evidenciamos, entretanto, que, mesmo após a reformulação da questão, o aluno não conseguiu identificar em qual parte do texto *Há incerteza na mudança* encontrava-se a introdução. Na verdade, em sua resposta, ele apresentou um conceito genérico sobre a introdução, parte constitutiva dos textos dissertativos - *Aluno 1: Ele traz a ideia principal... fala sobre o tema do texto.*

Compreendemos que a confusão feita pelo aluno, ao tentar responder a questão, deveu-se, provavelmente, ao enfoque do LD, centrado na identificação de partes da estrutura do texto, definindo cada parte dessa estrutura, inclusive afirmando que "*... O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão. a)Identifique os parágrafos que constituem essas partes*." Ou seja: com base nesse encaminhamento, os alunos teriam de aplicar esse construto mais dedutivo ao texto em estudo. Sendo assim, desconsiderou-se a materialidade linguística desse texto empírico, em um processo mais indutivo, o que talvez tivesse contribuído para que a questão fosse mais compreensível para os discentes.

Não à toa, a Professora A, ao reformular essa questão, procurou não apenas (re)fabricar a questão, fazendo uso de outra linguagem para torná-la mais clara - *Deixa eu reformular a minha fala. A introdução...ele vai lógico... mostrar qual o assunto que se trata ... só que de uma forma mais resumida. Eu quero que vocês o identifiquem... qual o ponto de vista dele, a visão, o que ele acha...*; mas também trouxe um exemplo, a partir de uma situação hipotética de produção textual sobre o tema da violência e a tese de que uma das suas principais causas seria o machismo na sociedade.

As demais questões do LD, exploradas pela docente A, seguiram os mesmos procedimentos didáticos já apresentados na análise anterior, os quais, do ponto de vista da AL/GRAM, consideraram a dissertação escolar como um *novo conteúdo* a ser ensinado, ressaltando aspectos relativos a sua estrutura. A Professora A informou que veriam agora *a questão do desenvolvimento* e fez a leitura da questão tal como posta no material didático, como descrito já descrito acima.

Os alunos, por sua vez, conseguiram identificar pontos de vista desenvolvidos ao longo do texto, embora para chegarem ao aspecto trazido, no primeiro parágrafo de desenvolvimento, foi preciso que a docente, através de uma nova estratégia, explicitasse a resposta esperada, como numa espécie de modelo, o qual possibilitou que os discentes chegassem, com êxito, aos demais argumentos que sustentavam a tese do texto em questão – (...) *Professora A: Não. Gente, o que ele vai falar? A questão do universo, né. Das mudanças que o universo vai sofrer... que é indubitável... ou seja ... que a gente sabe...não tem dúvidas, que a mudança existe, que está ocorrendo. O que é que a gente não sabe?* A partir do uso desse dispositivo, os alunos foram apontando aspectos relativos ao *progresso que foi bom e foi ruim também, (...) a temperatura do planeta... (...) também o meio ambiente... a instalação da usina (...).*

Como já observamos, a Professora A demonstrou, ao longo das observações, uma relação de autonomia com os usos que fez do material didático. Isso, mais uma vez, se refletiu nessa sequência de atividades, quando ela decidiu não discutir a terceira questão do LD, a qual versava sobre os tipos de argumentos utilizados para fundamentar uma tese (exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, entre outros) e solicitava, portanto, que os alunos identificassem quais desses tipos de argumentos tinham sido utilizados em cada parágrafo do texto.

De acordo com a Professora A, quando indagada sobre a supressão dessa questão, no tratamento dado à tipologia dissertativo-argumentativa, informou, primeiramente, que esse aspecto seria abordado por ocasião da produção textual, a qual seria feita em momento posterior. Além disso, justificou tal escolha pelo fato de *até mesmo um exercício de seis questões, eu digo: "vamos fazer só as duas primeiras questões". Em outro, eu digo: "vamos fazer tudo." Depende muito do momento, mas eu escolho, eu não re-fabrico assim... (PROFESSORA A).*

Seguindo essa lógica própria dos seus fazeres, a Professora A passou à questão quinta do livro didático. Mais uma vez, desconsiderou a questão quatro, a qual tratava de outro aspecto

estrutural do texto dissertativo: a conclusão. A questão, ainda, pedia que os alunos identificassem se a conclusão era do tipo síntese ou do tipo proposta. Quanto a essa tomada de decisão, inferimos que a docente tenha considerado a conclusão, no texto dissertativo, um aspecto já abordado na introdução, feita por ela, à revelia da sequência proposta pelo LD, no início da aula, momento em que ela destacou a possibilidade de ser empreendido um projeto de intervenção nessa etapa de produção da dissertação, articulando-a ao que costumeiramente se cobrava no ENEM.

Em relação à quinta questão, a Professora A, modificando o comando trazido pelo LD, fez uma referência direta ao título do texto em questão, enquanto o material didático pedia que os alunos observassem o título do texto. Ainda sobre essa questão, observamos que, em lugar de propor uma reflexão sobre a adequabilidade do título no texto dissertativo, em termos de características, diferenças entre tema e título, a obrigatoriedade ou não do título nesse texto, entre outros aspectos mais formais, a docente A estabeleceu uma relação entre o título e o conteúdo do texto, de modo que os alunos apenas interpretaram do título do texto, dando-se, por satisfeita, com as repostas deles.

Professora A: Na página 180, ele pergunta aqui, no quinto quesito, você considera o título adequado ao texto? Por que vocês acham que é adequado o título? O título é esse: Há incerteza na mudança. Jéssica, você acha que o título é adequado ao texto?
Aluno 1: É adequado, é adequado.
Professora A: Por que é adequado?
Aluno 2: Porque, professora, a mudança não tem uma estabilidade só: não é só mudança boa. Tem sim mudança ruim também.
(PROFESSORA A).

A questão seguinte concentrou-se nos aspectos referentes à linguagem do texto, a partir da identificação da variedade linguística nele empregada, a pessoa gramatical dos verbos e pronomes nele predominantes, além da pessoalidade ou impessoalidade da linguagem nele utilizada, tendendo à objetividade ou à subjetividade. Esse bloco de questões assumiu um lugar central na aula docente A, o que nos levou a inferir que o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo passou a figurar como *pano de fundo* para a retomada da abordagem das questões referentes às variedades linguísticas (apontadas nas aulas sobre concordância verbo-nominal), tratando de aspectos tais como grau de formalidade dos textos, contextos sociocomunicativos de uso da linguagem, variedades linguísticas de registro, histórica e dialetal, extrapolando, pois, de

modo acentuado, a sequência e os objetivos das atividades do LD situadas na seção *Produção de texto.*

Professora A: Vamos, minha gente! Silêncio! Continuando... Qual a variedade linguística empregada nesse texto?
Aluno 1: Formal
Aluno 2: Informal não pode ser professora...
Professora A: Por que não pode ser informal? Calma, gente, ele está falando...
Aluno 3: Porque, professora, esse tipo de texto não pode ter gírias...
Professora A: Então, você acha que esse tipo de texto não pode ser informal? Olha, o que Felipe disse: que não pode ter gírias, nem o que Felipe?
Aluno 3: Coloquialidade.
Professora A: Vocês acham que pra ele ser informal, ele teria que ter gírias?
Aluno 4: Acho que precisa.
Aluno 5: Não
Professora: Todos??? Vamos, então, generalizar: Daniel, todos os textos informais têm que ter gírias?
(Os alunos não conseguiram responder à pergunta da Professora).
Professora: Se eu tenho um texto...que eu falo..um texto oral, não tem gíria, certo? Mas eu digo assim: Tu vai lá, ali, naquela lojinha comprar um sorvete pra mim? Aí tu diz assim: vou não, professora, vou não "fessora". Então, vejam: esse pequeno diálogo, com Força, aqui... Eu tava pedindo pra ele ir aí comprar um pudim pra mim, ele disse que não ia... eita, um sorvete, né? É formal ou informal? A gente usou gíria? Deixou de ser informal porque não tem gíria?
Aluno 6: Não, tá vendo, Felipe?
Aluno 7: É informal mesmo.
(PROFESSORA A).

Constatamos, ainda, sobre essa sequência de atividades propostas pelo LD, que a questão sete, através da qual se objetivava realizar um trabalho em grupo, na perspectiva de elencar as principais características do texto dissertativo-argumentativo, levando em contra critérios estruturais e também linguístico-discursivos (finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, linguagem), foi também suprimida pela docente no trabalho com a leitura do texto articulado à AL/GRAM. Inferimos que essa mudança, na sequência, manteve relação com o foco da reflexão, em torno dos conteúdos acima elencados, já que essa questão não foi retomada na aula seguinte, nem o tópico seguinte da seção, *Agora é sua vez*, no qual se propunha a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com base em textos motivadores e no conhecimento de mundo dos alunos.

Nesse sentido, ficou evidente o desdobramento dessa sequência de atividades, que, a princípio, consistiu em caracterizar o texto dissertativo-argumentativo, feito pela docente, mas

que foi assumindo outra direção. Através de um aspecto linguístico, - variedade linguística empregada na dissertação escolar -, explorada na questão seis da atividade, como vimos no fragmento acima, a docente mobilizou uma discussão sobre os graus de formalidade nos usos da linguagem.

Quando questionada, em umas das entrevistas pós-observações, sobre as razões para ter optado por encaminhar uma discussão mais amplificada no campo das variedades linguísticas, a docente justificou que havia achado um momento oportuno para aprofundar essa reflexão, primeiro porque já estava sendo encaminhado um trabalho sobre concordância verbo-nominal e a proposta era continuar o assunto; e, depois, porque a natureza linguística do texto dissertativo-argumentativo *dava pano pra manga* para esse tipo de abordagem. Mesmo diante dessas ações, produzidas no seu fazer de sala de aula, a docente afirmou não se sentir, ainda, segura, quantos aos procedimentos utilizados, em termos daquilo que o *discurso da inovação* estava considerando como ensino de análise linguística articulado aos demais eixos didáticos na atualidade.

Acho que alguns momentos eu consigo fazer essa questão da reflexão da análise linguística em alguns conteúdos, mas em alguns eu ainda não consigo (...) É bem delimitada essa questão da gramática, da análise linguística, enfim (PROFESSORA A).

(...) o livro, ele tem uma perspectiva de trabalhar por unidades, é sempre essa estrutura. Então, ele vem com o texto, a partir daquele texto, ele vem com questões de interpretação. E essa parte de interpretação mesmo já tem a análise linguística, porque tem gente que pensa que a análise linguística é só a gramática, né? Mas eu já soube que não é, enfim. Então, ele tem ali pelo meio algumas questões e depois ele puxa um ponto de gramática, digamos assim. Aqui mesmo eu já tô trabalhando com concordância verbal e tal... aí tem aquelas questões que vão dar pra gente fazer... digamos... tipo assim... uma articulação... como nesse caso do estudo texto dissertativo... que dá pano pra manga pra gente falar ... se a gente vai usar uma linguagem mais formal, menos informal...aí eu aproveitei pra trabalhar isso também... (PROFESSORA A).

Diante da fala da docente, evidenciamos um esforço dela em se aproximar do discurso da inovação, através de procedimentos didáticos que procuraram conferir um viés linguístico aos conteúdos tratados, ao longo das aulas, sobretudo, em relação ao trabalho com AL/GRAM. A docente reconheceu a pertinência em amplificar um dos aspectos linguísticos constitutivos da tipologia dissertativo-argumentativa, explorados, nas questões do LD, como vimos, para retomar e consolidar um conteúdo anteriormente vivenciado de natureza normativa – a concordância verbal e nominal.

Inferimos que, para tanto, ela pareceu ter feito um deslocamento de enfoque didático dado ao estudo do texto dissertativo: primeiro, pelo apagamento dos objetivos da seção *Produção de Texto,* em virtude da supressão das atividades voltadas, efetivamente, para a produção textual,

praticamente, o produto final da seção citada, dando lugar a um ensino exclusivo de reconhecimento de características da dissertação como um conteúdo em si, conceituado e exemplificado; depois, pelo redirecionamento do assunto em questão, o qual, segundo ela, *em alguns casos quando eu vejo a necessidade de alguma coisa a mais que está fora daquilo ali, eu vou e puxo e faço a diferença, uma inferência, digamos assim, e aí eu vou e puxo o conteúdo para aquele momento.*

É o que pareceu, justamente, ter acontecido, quando a docente optou por expandir uma reflexão em torno das variedades linguísticas, mesmo afirmando não "*...saber o que deveria ser ainda, mas eu ainda faço essa eleição de conteúdo, a maioria deles, o que deveria ser naquele momento",* ou seja, na produção de saberes na ação da sala de aula, os quais foram orientando a didatização do ensino de AL/GRAM articulado à leitura de texto, tendo o LD como norteador desse processo. Essa nova *eleição de conteúdo*, emergente da/na sala de aula, pareceu encaminhar-se para tornar ensinável um construto teórico advindo do campo da linguístico: as variedades linguísticas.

Professora A: Então, qual é a diferença do grau de formalidade?
Aluno 1: É... assim... As regras mesmo de falar, com amigo ou com outra pessoa que não se conhece muito bem...
Professora A: Sim... e o quê mais?
Aluno 2: É formal, porque numa situação que envolve emprego...é coisa séria.
Professora A: Ou seja: a gente vai atender ao que a situação pede, né?(PROFESSORA A)
(...)
Professora A: Então...vejam... Aí, no caso tem que pensar numa coisa: o grau de formalidade vai depender daquilo que eu tô dizendo, da situação... ***Olha que nome bonito a gente chama? Situação comunicativa****. Ou seja: depende com quem eu tô falando, qual é o meu objetivo, tá? Por isso, não existe certo ou errado. Existe o adequado.*
(PROFESSORA A).

Essa última fala da Professora A pareceu deixar claro o seu esforço em tornar objeto de ensino o *savoir savant* produzido na seara do discurso da inovação, voltado ao ensino de língua portuguesa, ao demarcar que aquele assunto pertencia *ao lado de lá*, isto é, ao saberes acadêmicos, ao dizer: *Olha que nome bonito a gente chama?* Para tanto, a docente valeu-se de procedimentos didáticos para definir construtos teóricos linguísticos, por meio da criação de situações hipotéticas de uso da linguagem para exemplificar e aplicar determinados conceitos,

tais como o de preconceito linguístico, por exemplo, embora, seguindo esse mesmo circuito, outros, já citados, também foram "didatizados".

Professora A: (...) Então, você sabe, todo mundo sabe, que se a gente vai para uma entrevista de emprego, se eu for chegar lá... Um exemplo: Felipe vai para uma entrevista de emprego, aí ele vai chegar e diz: e aí, "mô véi", não sei o quê... Ele vai, provavelmente, se dar mal.
Aluno 1: Ele vai levar é uma bronca do cara que tiver entrevistando ele...
Professora A: É, exatamente. Mas...assim... não quer dizer precisa chegar cheio de gíria...isso é um estereótipo, né? É uma ideia que a pessoa vai chegar cheia de tatuagens, cheia de piercing, não sei o quê... Mas ele pode chegar bonitinho, arrumadinho, tal e tal e chegar e dizer: tu vai, tu foi... Às vezes, que é uma coisa que a gente vai ver lá na frente ... Às vezes, infelizmente, há uma coisa chamada preconceito. Quem já ouviu falar de preconceito linguístico?
Aluno 2: Eu
Professora A: Fale
Aluno 2: Um exemplo: quando pessoas de Pernambuco vão para São Paulo e chegam lá e aí quando fala: oxente... A turma olha e fala coisas, tira muita onda... E se a turma de lá chegar... um amigo meu de lá, ele era paulista, aí ele dizia umas palavras meio ... ô meu!! Tipo... meio diferente, sabe?
Professora A: Então, veja: não há só preconceito linguístico, mas preconceito de maneira geral. O preconceito linguístico que se fala mais, se comenta mais... a gente percebe muito mais essa questão do preconceito com a questão das diferenças dos falares nas regiões do país. E a gente tem que lutar contra isso, porque é uma forma de preconceito.
(PROFESSORA A).

Continuando as reflexões em torno do trabalho da Professora A com AL/GRAM articulada à leitura de textos, como já sinalizamos, a docente dedicou um período das aulas para fazer uma revisão sobre o SAEPE, avaliação externa, promovida pela SEDUC/PE, na área de Língua Portuguesa, a qual, dentre outros fatores (fluxo de aprovação/reprovação/evasão de alunos na escola), causava impacto, quanto às metas estabelecidas pelo planejamento dessa secretaria de educação, as quais obrigavam às escolas a *baterem* tais metas, sob pena de não figurarem na lista das escolas que receberiam determinadas bonificações, tais como o décimo quarto salário concedido ao docente. A fala da docente, abaixo, no encontro de formação do GEDELP, ajudou-nos a compreender essa demanda de sala de aula, de ordem externa:

(...) o vice-diretor fez uma reunião com os professores de português e matemática, semana passada, pedindo mais foco na questão do Saepe, pra que a gente pudesse separar aulas... é ... pra gente resolver questões do Saepe, desenvolver os indicadores, principalmente aqueles que os meninos têm mais dificuldade. Mostrou "olhe, tem esse site aqui que tem material, vamos focar nisso, vamos tentar melhorar", ouviu a gente, se a gente poderia fazer assim, se dava, pedindo esse foco já de agora, pra quando chegar as avaliações, os meninos já estarem mais familiarizados, digamos assim (PROFESSORA A – REUNIÃO DO GEDELP)

Nessa direção, a docente, durante o período de observação, iniciou a quarta aula, lembrando aos discentes que, na semana seguinte, eles iriam realizar o SAEPE. Explicou que havia dois exames, dessa mesma natureza, e que ambos avaliavam as competências e habilidades nas áreas de matemática e língua portuguesa, embora o SAEB fosse em nível nacional; e o SAEPE, em nível local. Destacou a importância de os alunos se esforçarem para responder essa avaliação local, apontando que o desempenho dos mesmos estava diretamente relacionado à chegada de verbas para a escola.

Boa tarde, primeiramente... Vejam só, quarta-feira da semana que vem, vocês vão fazer o SAEPE, mas por que fazer duas? Porque o SAEB avalia o Brasil e ele é de Pernambuco. E vocês são as turmas terminais (...) Mas aí essa nota, não prejudica vocês, só ajuda. Ajuda a escola, traz verbas. Vocês, na prova Brasil, fizeram matemática e português e tal... O SAEPE também é a mesma coisa. Eu só peço uma coisa, se esforcem para responder direitinho a prova... É só isso que eu peço a vocês, só isso. Só isso que eu quero. Mas a questão é, para ser honesta com vocês, que eu sempre sou, não é? A nota lá vai dar um número grande que ele vai dividir e dá um número grande, mas não quer dizer que é uma nota boa não. Então leiam bem. Muita gente aqui falou que gostou da prova de português. Então façam com atenção, leiam com carinho, certo? Eu precisava dar esse aperto de novo em vocês. E no terceiro ano, novamente, vocês vão fazer Saepe e lá, lá, lá (PROFESSORA A).

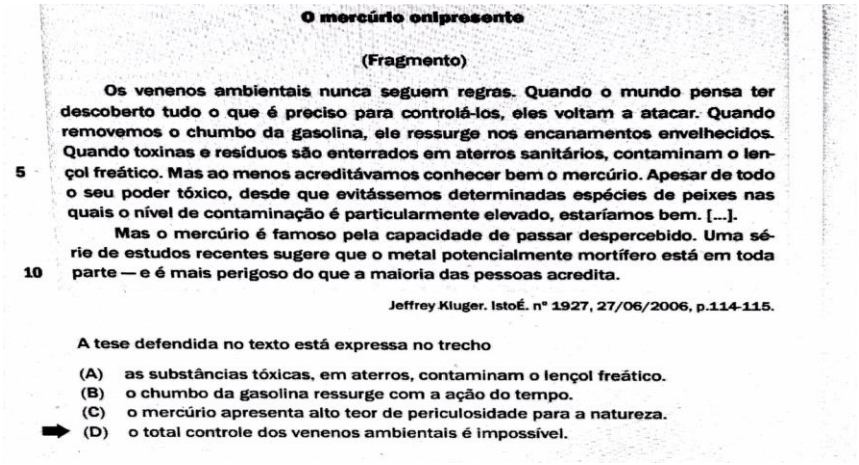
Dessa forma, a docente A iniciou a revisão da prova do SAEPE, apresentando seus objetivos, os quais extrapolaram as questões da sala de aula: primeiro, porque havia a necessidade de a escola atender às demandas externas da SEDUC, através do bom desempenho dos alunos no SAEPE; segundo, porque havia também o objetivo de aproximar o modelo das questões trazidas por essa avaliação externa com o que de fato se praticava, na sala de aula, em termos de ensino de língua portuguesa, o que nos fez sinalizar para possíveis desencontros e distâncias entre essas duas situações: o ensino de português, exigido no SAEPE; e o português ensinado no cotidiano escolar, embora, por razões de recorte metodológico, não coube aprofundar essa questão.

(...) Pronto... A gente tava fazendo algumas questões da prova do ano passado, mas por que que eu tô fazendo isso? Por conta da prova e é necessário uma revisão ...isso que a gente tá fazendo. Bora lá!!?? (PROFESSORA A).

Das questões trabalhadas pela Professora A, neste momento de revisão do SAEPE, destacamos duas que exploraram aspectos da AL articulada à leitura de texto e os

encaminhamentos dados pela docente. Por sua vez, para a realização dessas atividades, a docente optou por fazer leitura compartilhada das questões, corrigindo-as oral e coletivamente.

Figura 6 – Questões do SAEPE



O mercúrio onipresente

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurge nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

Jeffrey Kluger. IstoÉ. nº 1927, 27/06/2006, p.114-115.

A tese defendida no texto está expressa no trecho

(A) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
(B) o chumbo da gasolina ressurge com a ação do tempo.
(C) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.
➡ (D) o total controle dos venenos ambientais é impossível.

Fonte: SAEPE (2011)

A questão, acima, foi retirada do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/Prova Brasil (2011), um documento que trazia um conjunto de itens, já analisados e indicados, quantos aos descritores de leitura, aos quais pertenciam. De acordo com a docente A, essas questões eram muito importantes, porque ajudavam o professor a perceber a correspondência entre o descritor trazida pela matriz de referência, através de um exemplo prático. Também destacou a aproximação entre os modelos de avaliação (tipos de pergunta, matriz de referência e seus descritores de leitura) do SAEB e SAEPE.

Porque isso daqui eu tirei de um livrinho de questões da Prova Brasil... Eu acho muito interessante, porque é uma avaliação muito parecida com o SAEPE... isso já ajuda muito... e ajuda mais ainda porque a gente tem acesso a um exemplo prático para cada descritor de leitura que é solicitado por eles, né? (PROFESSORA A).

Sendo assim, essa questão, de acordo com o PDE/Prova Brasil, atendia ao descritor 7, da Matriz de Referência do SAEB, que solicitava que os alunos identificassem a tese de um texto. De acordo com a matriz de referência, em geral, um texto dissertativo expõe uma tese, ou seja, defende um determinado ponto de vista do autor sobre uma ideia, um fato, uma concepção. Por meio deste item, podia-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a idéia central defendida pelo autor. A docente A, ao tratar dessa questão, sinalizou para os alunos que

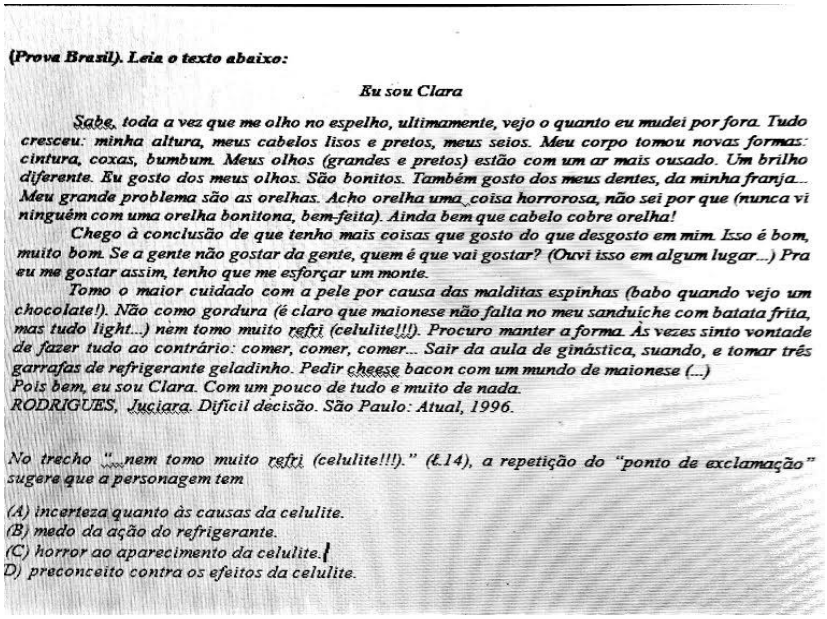
era um assunto que eles já haviam visto. Perguntou, ainda, se lembravam o que era uma tese em um texto dissertativo, além de ter chamado a atenção para o significado da palavra periculosidade, presente na proposição C, trazida na questão.

Professora A: Igor, lê para gente o oitavo.
Aluno faz a leitura.
Professora: Aí... ele pergunta a tese defendida no texto. Vocês lembram que a gente viu esse assunto numa dessas aulas da vida, não foi? Quem sabe o que é a tese?
Aluno 1: A ideia.
Professora: É a ideia, né? O que é que ele defende, né, no texto? E qual é a ideia que é defendida nesse texto? Qual foi a letra que vocês marcaram?
Aluno 2: De que não dá pra controlar todos os venenos da natureza.
Aluno 3: É a letra D, né professora?
Professora A: E por que não é a letra C? "O mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza." Vocês sabem o que é periculosidade?
Aluno 4: Perigo.
Aluno 5: Porque o texto não é somente sobre o mercúrio. Fala de todos os venenos... Por isso, botei a letra D.
Professora: É a letra D, minha gente. "O total controle dos mercúrios no ambiente é impossível." O que é que ele diz? Que ele trata aqui e daqui a pouco ele aparece em outro lugar. Então é muito difícil o total controle.

A exposição da tese se caracteriza como sendo uma estratégia discursiva, presente em gêneros textuais de tipo dissertativo-argumentativo, utilizada pelo autor para mostrar a relevância ou a credibilidade de sua posição e, assim, ganhar a adesão do leitor em função do conjunto de argumentos adotados. Consitui-se, pois, um aspecto da AL/GRAM, pertencente ao domínio da textualidade, na medida em que se configura como propriedade constitutiva dos textos dissertativo-argumentativos. Nesse sentido, a docente A, não apenas conceituou o que seria a tese de um texto - *É a ideia, né? O que é que ele defende, né, no texto?*-, de maneira mais genérica, como numa espécie de recuperação do conceito desse *conteúdo* da textualidade, como também, questionou a resposta dos alunos, criando uma situação de dúvida entre as proposições apresentadas, a fim de complexificar o que seria, de fato, a tese do texto.

Outra questão, trazida nessa aula de revisão, enfocou o descritor 14, do SAEBE, o qual tem por objetivo permitir que o aluno identificasse o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. De acordo com a docente A, a questão foi encontrada no blog do Professor Warles, já referenciado, como podemos verificar, abaixo:

Figura 7 – Questão do Blog do professor Warles



(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

Eu sou Clara

Sabe, toda a vez que me olho no espelho, ultimamente, vejo o quanto eu mudei por fora. Tudo cresceu: minha altura, meus cabelos lisos e pretos, meus seios. Meu corpo tomou novas formas: cintura, coxas, bumbum. Meus olhos (grandes e pretos) estão com um ar mais ousado. Um brilho diferente. Eu gosto dos meus olhos. São bonitos. Também gosto dos meus dentes, da minha franja... Meu grande problema são as orelhas. Acho orelha uma coisa horrorosa, não sei por que (nunca vi ninguém com uma orelha bonitona, bem-feita). Ainda bem que cabelo cobre orelha!

Chego à conclusão de que tenho mais coisas que gosto do que desgosto em mim. Isso é bom, muito bom. Se a gente não gostar da gente, quem é que vai gostar? (Ouvi isso em algum lugar...) Pra eu me gostar assim, tenho que me esforçar um monte.

Tomo o maior cuidado com a pele por causa das malditas espinhas (babo quando vejo um chocolate!). Não como gordura (é claro que maionese não falta no meu sanduíche com batata frita, mas tudo light...) nem tomo muito refri (celulite!!!). Procuro manter a forma. Às vezes sinto vontade de fazer tudo ao contrário: comer, comer, comer... Sair da aula de ginástica, suando, e tomar três garrafas de refrigerante geladinho. Pedir cheese bacon com um mundo de maionese (...)

Pois bem, eu sou Clara. Com um pouco de tudo e muito de nada.

RODRIGUES, Juciara. Difícil decisão. São Paulo: Atual, 1996.

No trecho "...nem tomo muito refri (celulite!!!)." (l.14), a repetição do "ponto de exclamação" sugere que a personagem tem

(A) incerteza quanto às causas da celulite.
(B) medo da ação do refrigerante.
(C) horror ao aparecimento da celulite.
D) preconceito contra os efeitos da celulite.

Fonte: SAEBE (2011)

Os procedimentos, utilizados pela docente A, no trabalho com essa questão, procuraram destacar os efeitos de sentidos pretendidos pelo uso sucessivo do ponto de exclamação no texto, estabelecendo paralelo com o significado gramatical atribuído a esse sinal de pontuação, como podemos ver abaixo:

Professora A: Aí ele pergunta assim olha: "no trecho nem tomo muito refri (celulite!!!). Esse uso repetido do sinal de exclamação sugere que a personagem tem... O quê? Ela tem incerteza quanto às causas da celulite? Ela tem medo da ação do refrigerante? Horror à presença da celulite? Ou preconceito quanto à celulite?
Aluno 1: Horror.
Professora: E qual é o papel dos pontos seguidos de exclamação pra que a gente chegue a essa resposta?
Aluno 2: É que assim, né...professora... dá uma ideia de que ela tem muito medo de ter celulite ... por isso tem mais de um ponto desse aí...
Professora A: Pois é... por isso, esse uso repetido da exclamação... que foi feito pelo autor...assim, como se diz, de forma intencional...tem nada de graça aí... ele quer dizer... ou seja, "não vou tomar porque vai aparecer um buraco". Eu acho que ela pensa: "refrigerante, celulite / celulite, refrigerante."
(Os alunos riram. A professora continuou.)
Professora A: Vejam só uma coisa: num é diferente pensar a pontuação assim... do que do jeito que tá na gramática? Lá, diz o quê? Que se usa o ponto de exclamação em frases exclamativas... etc, etc, etc... mas não consegue explicar quando se usa a pontuação desse jeito... tão vendo a diferença?
Aluno 3: Muito diferente.

Professora A: Enfim, vamos fazer a outra questão.
(PROFESSORA A).

À primeira vista, podemos afirmar que a docente não ampliou a reflexão sobre o uso dessa estratégia de pontuação, como elemento de natureza textual e discursiva, em relação à textualidade do gênero e às possibilidades dadas pelos textos que se realizavam na esfera literária, haja vista o fato de que essas decisões, sobre o uso da pontuação, pareceram incidir sobre a natureza dos textos e os propósitos interlocutivos pretendidos. Entretanto, reconhecemos que esse aspecto também não constituiu uma preocupação do próprio descritor, já que o objetivo era que o aluno identificasse tais recursos sem relacioná-los às propriedades linguísticas dos gêneros textuais. A professora, seguindo esse circuito, ampliou-o, por sua vez, ao mostrar uma diferença de tratamento didático a esse conteúdo, quando visto numa perspectiva discursiva, desconsiderando a abordagem da gramática pedagógica tradicional.

Nesse sentido, a inovação da docente, nesse item, quanto ao ensino de AL/GRAM, residiu na reflexão da pontuação a serviço da produção de sentidos no texto que, portanto, pareceu se contrapor a um ensino reducionista, de viés gramatical, no qual o ponto de exclamação foi definido como um sinal de pontuação que confere à frase uma entoação exclamativa. Em seus encaminhamentos, ao questionar *num é diferente pensar a pontuação assim... do que do jeito que tá na gramática? Lá, diz o quê? Que se usa o ponto de exclamação em frases exclamativas... etc, etc, etc... mas não consegue explicar quando se usa a pontuação desse jeito... tão vendo a diferença?*-, constatamos um esforço da docente em promover um ensino de pontuação, no qual os alunos pudessem utilizar estratégias de leitura, que os levassem a perceber o efeito de sentido gerado pelo uso sucessivo do ponto de exclamação no texto, de modo a dar (...*) uma ideia de que ela tem muito medo de ter celulite ... por isso tem mais de um ponto desse aí (...).*

Procuramos, ao longo das reflexões acima, compreender os modos de operacionalizar da Professora A o ensino de AL/GRAM, articulando aos eixos didáticos de maior incidência, vistos em sua prática de ensino: o trabalho no nível da frase, com maior recorrência, e no nível do texto, em escala menor. Sem procurar estabelecer julgamentos ou enquadrá-la em uma concepção de língua, filiada a algum *partido teórico* do campo dos saberes da Linguística, compreendemos que seus modos de fazer o ensino de AL/GRAM pareceram muito articulados às necessidades da sala de aula e das pressões das políticas educacionais externas à escola (caso das avaliações externas), julgadas pela docente, como importantes para nortear o seu trabalho.

Não à toa, a docente A assumiu não saber se seus modos de fazer atendiam ao prescrito, pelos documentos curriculares oficiais, quanto à realização de um trabalho com a língua portuguesa articulado aos eixos didáticos de ensino: "eu tento, tento que seja sim (...) eu acho que nem sempre eu consigo do jeito que eu acredite que seja o ideal". Para ela, não havia certeza se essa articulação era bem feita, em função, talvez, do excesso de autocrítica; e, também, pela dificuldade de organizar, didaticamente, um trabalho mais esquematizado nessa dimensão, desafio, inclusive, vivenciado por outros professores de português, integrantes do GEDELP.

Em relação às pressões sofridas por essas políticas de avaliação externa, a docente A, embora tenha tecido muitas críticas aos documentos curriculares, reconheceu que os docentes são avaliados também em função do SAEB e do SAEPE, de modo que procurou, em meio a uma aula de AL/GRAM *misturada*, com assim mesmo definiu, considerar os conteúdos definidos pelas OTMs, numa tentativa, *dependendo do que eu esteja trabalhando, de acordo com os OTMs, né? Do que eu tenha que trabalhar, qual é o assunto da gramática, aí eu junto essa parte de análise linguística, mas eu acho que essa articulação não é muito bem feita, não. Mas eu tento.*

Segundo ela, em alguns momentos, conseguiu realizar esse trabalho, mas assumiu que a prática do professor de português da SEDUC/PE era muito livre, mesmo com a presença de um profissional como o educador de apoio que cobrava um ensino pautado na prescrição das orientações curriculares, já que tais documentos, de alguma forma, avaliavam os professores e ranqueavam as escolas, pois *tem o documento oficial que é para ele seguir, que a gente tá sempre sendo avaliado, que depois a gente vai ser avaliado, porque tem as avaliações de redes, né*

Portanto, em meio a essas tensões, a docente fez a seguinte autoavaliação sobre seu ensino de AL/GRAM:

> *em alguns momentos, eu consigo fazer essa questão da reflexão da análise linguística, em alguns conteúdos, mas em alguns eu ainda não consigo, um exemplo, orações subordinadas e coordenadas. Meu Deus do céu o que é aquilo?(...) Mas assim, ainda, é muito a sensibilidade do professor, alguns eu vejo que não prioriza muito isto ou muito aquilo que tá aqui, ainda é muito livre. Mas digamos que tem uma orientação, mas que ainda não é uma coisa... muito assim (PROFESSORA A).*

Na seção seguinte, procuraremos refletir sobre os modos de operacionalizar o ensino de AL/GRAM, praticados pela Professora S, contextualizando, inicialmente, a origem de suas práticas.

5.4.2 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: contextualizando a origem da didatização de suas práticas

As observações da prática da Professora S tiveram início no dia 24 de setembro e se estenderam até o dia 11 de outubro do ano de 2013, também, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, período de transição entre o terceiro e o quarto bimestre do ano letivo. Esse momento de observação compreendeu mais de dez horas-aula, além do que estava previsto na metodologia desse estudo, e, assim, como ocorreu com a Professora A, esse número maior de observações realizadas objetivou reconhecer a escola em seu cotidiano.

Dessa forma, pudemos também ter acesso a uma série de atividades, realizadas na sala de aula e fora dela, tais como: a participação dos alunos em uma Conferência sobre as ações da gestão interina da escola; a participação, desses discentes, na Feira de Ciências, os quais foram orientados para a realização de um sarau literário, priorizando a pesquisa e a leitura de textos poéticos de artistas do cenário local. Ainda, nesse período, em função dessa quantidade maior de observações, pudemos acompanhar, nas atividades de sala de aula, o trabalho, realizado pela docente S, com uma sequência de atividades, envolvendo o gênero textual anúncio publicitário.

Essa sequência de atividades ocupou, praticamente, todo o período de observação, e investiu, a partir do trabalho realizado, um tempo significativo à abordagem da AL/GRAM, articulada à leitura de textos da esfera publicitária, ficando, pois, em segundo lugar, o ensino da AL/GRAM atrelado à leitura de frases/palavras. De maneira menos frequente, identificamos, nessa sequência didática, o trabalho da AL/GRAM articulado ao eixo da produção textual em três momentos; e o trabalho com a oralidade em um momento, nesse período de observação, conforme já apresentamos na Tabela 3 acima, em um circuito inverso, feito pela Professora A, no qual predominou o trabalho com AL/GRAM articulado no nível da frase.

Nesse contexto, procuramos identificar as origens desses fazeres da Professora S, embora, de antemão, já inferíssemos que a incidência maior de um trabalho, priorizando o ensino de AL/GRAM, a partir do texto, pudesse manter relação com a escolha da docente em priorizar um ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, nesse caso, especificamente, com o texto publicitário. Essa opção, por sua vez, desdobrou-se na abordagem de conteúdos relativos às propriedades linguísticas dos gêneros, como já apontado, tais como: polissemia, sinonímia, antonímia, metáfora, hiperonímia, entre outros.

Além disso, como veremos adiante, a sequência de atividades proposta pela docente S, esteve, ao contrário da Professora A, vinculada, diretamente, aos documentos curriculares da SEDUC/PE, os quais, segundo, ela funcionavam como sua *bíblia*, sobretudo, em função das avaliações externas feitas por essa rede de ensino, através das quais a escola e os docentes eram avaliados, razão, pela qual, a professora assumiu fazer uma didatização que se afastava do uso exclusivo do livro didático, exigindo que buscasse materiais didáticos diversos.

Eu não me guio pelos livros ... melhor...pelos livros não...pelo livro que eu falo, o livro deles...eu não me guio. Primeiro, porque ele não atende às orientações e eu vou muito pela orientação. Por quê? Porque as orientações também tão todas baseadas em cima da Prova Brasil, as avaliações externas. Inclusive, as avaliações que vêm para traçar um diagnóstico de como está a turma... bem ou mal, regular...ela vem toda pautada em cima daquela orientação. Então, pra escola não ficar aquém das expectativas que são esperadas pela Secretaria... então eu fazia dali a minha bíblia... (PROFESSORA S).

Com base na fala acima, constatamos que as mesmas pressões, advindas dessas políticas externas de avaliação, eram sentidas tanto pela Professora A, quanto pela Professora S, mas (re)fabricadas, na ação docente, de formas diferentes: a Professora A fazia duras críticas a essas orientações curriculares, por não condizerem com a realidade efetiva de sala de aula, fazendo com que delas fugisse ao privilegiar, primordialmente, o livro didático, à revelia do que prescrevia tais referenciais; para a Professora B, todavia, esses documentos eram os norteadores de sua prática, de modo que ela buscava afinar sua prática aos pressupostos teórico-metodológicos trazidos nessas propostas, a partir de uma didatização gerada através de fontes de escrita diversas, e em função de não deixar a escola aquém das metas estabelecidas pela SEDUC/PE.

Assim, no decorrer das observações, como já sinalizado, vimos que os alunos não dispunham do livro didático, aspecto que pode também ter reforçado a escolha da Professora S, em mobilizar, nos saberes de sua ação docente, a busca por materiais de leitura oriundos de fontes diversas de escrita. Sendo assim, o início de sua sequência de atividades requereu o uso de recursos didáticos tais como o data show e o computador, a fim de que ela projetasse o anúncio publicitário da Vivo, marca de uma operadora de telecomunicações, feita para o dia dos namorados, no ano de 2011, veiculado nas mídias digitais.

Figura 8 – Anúncio publicitário da Vivo

Fonte: Vivo (2011)

Com base na informação, dada pela docente S, de que realizava um ensino de língua portuguesa norteado pelas orientações curriculares da SEDUC/PE, mais precisamente, pelas OTMs, procuramos consultar o lugar do trabalho com o texto nesse documento, a fim de compreender as relações entre possíveis encaminhamentos didáticos, trazidos nessas orientações, e a origem dos fazeres da Professora S.

De acordo com as OTMs (SEDUC/PE 2008), no tópico 7.2, referente à seleção e à apresentação dos textos, o documento orientou, dentre outros princípios, que, nas atividades de leitura e compreensão de textos, o professor tivesse cuidado na eleição de gêneros textuais, de modo que estes: a) fossem interessantes, adequando-se, na temática e na estruturação linguística à faixa etária dos alunos; b) mostrassem a diversidade de gêneros de textos que circulam nos diferentes meios sociais, tais como comentários, informações científicas, notícias, trechos de reportagens, trechos de entrevistas, narrativas, crônicas, fábulas, histórias em quadrinhos, tiras, charges, poemas, *anúncios* (grifos nossos), avisos, cartas, convites, declarações, para citar apenas estes; c) utilizassem diferentes recursos visuais e gráficos (imagens, fotos, figuras, e outros sinais, como diferentes tipos, tamanhos, cores e formatos das letras) ou seja, diversificados quanto a sua forma de apresentação gráfica (tabelas, gráficos, mapas e outros similares); d) preservassem a unidade de sentido e a relevância no caso de sofrerem adaptações ou supressões (SEDUC/PE, 2008, p.77).

Quanto à apresentação dos textos, o documento recomendava que os professores elegessem textos que preservassem a forma gráfica do suporte original, dentro das possibilidades; atendessem ao princípio de legibilidade; estivessem conforme os originais; trouxessem algum tipo de ilustração ou algum recurso gráfico em se tratando de textos mais longos (SEDUC/PE, 2008, p.77).

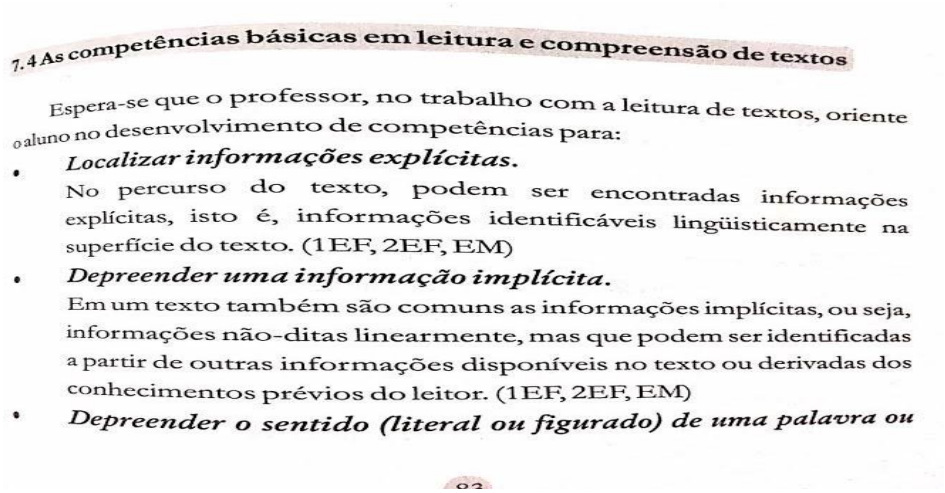
Nesse sentido, observamos que, nas OTMs (2008), as competências eram elaboradas em função dos eixos didáticos de ensino de língua portuguesa, vendo-se de forma agrupada: a) as competências básicas em produção e compreensão de textos orais; b) as competências básicas em leitura e compreensão de textos; c) as competências básicas em produção de textos escritos; d) as competências básicas em análise linguística. Embora, em relação ao módulo de análise linguística, houvesse a sinalização de que neste estariam contidas as outras competências de compreensão e produção, a forma como tais módulos foram, teórica e metodologicamente, dispostos, levou-nos a inferir certo distanciamento, nessa provável articulação entre tais eixos, mesmo quando algumas competências, trazidas no eixo da reflexão sobre a língua, se pretendiam ser mais de ordem textual e discursiva. Por exemplo:

> ***Refletir sobre as diferentes linguagens, como formas de o homem criar e expressar significados.*** *A par da linguagem verbal, existem muitas outras (visuais, gestuais, sonoras, audiovisuais) que integram o grande universo das representações semióticas* (OTMs, 2008, p.100).

Diante disso, vimos que, se por um lado, as OTMs incorporaram o discurso da inovação, no campo da didática da língua portuguesa, a partir de um ensino pautado no desenvolvimento de competências e saberes sobre o novo ensino de português; por outro, observamos que, nesse documento, não havia encaminhamentos sobre como realizar esse trabalho, do ponto de vista didático, ou seja, apresentando sugestões de atividades, sinalizando para os modos de realizar essa articulação entre esses eixos didáticos, desdobrados em competências a serem desenvolvidas. Também constatamos que não havia uma lista de conteúdos, numa visão mais canônica, a serem ensinados ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Na verdade, as orientações curriculares se constituíam com base na promoção de competências, por parte do professor, as quais deveriam ser garantidas no ensino de língua portuguesa, numa perspectiva de trabalho com os eixos didáticos. Todavia, o modo como essas competências foram dispostas,

nessas orientações, levou-nos a inferir que elas pareciam substituir os conteúdos, comumente, listados para cada ano/ciclo do processo de escolarização.

Figura 9 – As competências básicas em leitura e compreensão de textos



7.4 As competências básicas em leitura e compreensão de textos

Espera-se que o professor, no trabalho com a leitura de textos, oriente o aluno no desenvolvimento de competências para:

- ***Localizar informações explícitas.***
  No percurso do texto, podem ser encontradas informações explícitas, isto é, informações identificáveis lingüisticamente na superfície do texto. (1EF, 2EF, EM)
- ***Depreender uma informação implícita.***
  Em um texto também são comuns as informações implícitas, ou seja, informações não-ditas linearmente, mas que podem ser identificadas a partir de outras informações disponíveis no texto ou derivadas dos conhecimentos prévios do leitor. (1EF, 2EF, EM)
- ***Depreender o sentido (literal ou figurado) de uma palavra ou***

Fonte: (Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação (2008).

Considerando, pois, a adesão da Professora S, ao uso das OTMs, como documento norteador de sua prática, pudemos compreender o esforço da docente em explicitar o que seria, de fato, um ensino de língua portuguesa com base no modelo apresentado por esse documento.

Eu acho muito importante essa articulação, é de muita importância, né? Porque assim... que texto a gente usa? Que texto a gente leva? O que é que a gente quer desenvolver no aluno? Qual é a função da escola? Eu acho que a função da escola é desenvolver essas habilidades, essas capacidades, é desenvolver essas competências, né? Então a partir do momento que a gente tá levando textos que circulam no meio deles, eu acho que a gente começa daí fazendo um trabalho de reflexão. Qual é a finalidade? Por quê? Por que este texto está aqui na minha frente? E fazer ele conhecer. O que é uma carta de leitor? O que é um editorial? E trazer este mundo de letramento para ele. Porque se a gente pega essas coisas do aluno ... Então, a gente tá sempre levando um conto, a gente tá sempre levando uma fábula, levando textos que a gente conversou lá no início, né? A parlenda... É preciso ter contato com o texto, né? Dizer a propaganda, este texto aí é uma propaganda. Olha a carta do leitor é um instrumento importantíssimo, né? Dizer você pode escrever, seu texto pode circular, você ter voz, né? É um editorial aquilo ali é uma manifestação do autor, de um jornal, ali tem algum conceito sobre alguma coisa que a gente tem alguma dúvida, né? E assim vai com os outros textos, né? É trazer para ele, para perto dele, esses textos que eles conhecem tão bem. Quando eles vão fazer uma denúncia eles sabem fazer (PROFESSORA S).

Embora, nessa fala da Professora S, não fique, exatamente, muito clara como seria feita essa articulação com os eixos didáticos de língua portuguesa, com base numa explicitação didática, girando em torno desse modelo teórico-metodológico, observamos que, em seus modos

de apropriação do discurso da inovação, ficou evidente, por sua vez, o lugar ocupado pelo texto, em sua diversidade de gêneros, ao falar sobre sua prática.

Assim, ao (re)fabricar esses saberes do campo do prescrito, a docente S permitiu-nos compreender, a partir também das reflexões de Chartier (2000, p.7), que cada professor é, portanto, conduzido a negociar, essas instruções oficiais, de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e sua maneira de fazer a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis.

Consultamos também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PCNLP, 2012), os quais incorporaram as OTMs. À época de sua publicação, esse documento encontrava-se em processo de divulgação e de apropriação pelos docentes, o que, inclusive, dentre outras razões, motivou a criação do GEDELP, para consolidação dos pressupostos teórico-metodológicos desses referenciais curriculares atrelados aos imperativos da prática de ensino dos professores de português da Gerência Regional Metropolitana Norte. Pelo fato de também termos observado alguns encontros de formação continuada, promovidos pelo GEDELP, e do lugar central do texto, assumido pela docente, no seu trabalho de sala de aula, procuramos compreender de que maneira essas instruções oficiais, disseminadas nesses encontros de formação, apontavam para a origem de suas práticas, naquele período de acompanhamento de suas aulas. Vejamos:

> Nesse modelo, que assume o texto como unidade de ensino, a teoria dos gêneros textuais significa, para além de um modismo, a possibilidade de desenvolver um trabalho escolar mais proveitoso com a Língua Portuguesa. Por isso, essa é uma categoria organizadora das práticas de linguagem (PCNLP, 2012, p.17). Partindo da compreensão de que toda a nossa atividade comunicativa se faz a partir de enunciados padronizados de estrutura relativamente estável e socialmente determinados (BAKHTIN, 1997), a teoria dos gêneros permite, às práticas escolares, abordar uma diversidade de textos de forma criteriosa e crítica, considerando os usos públicos e sociais da linguagem (PCNLP, 2012, p.23).

Esse direcionamento teórico-metodológico, recorrentemente, apareceu no discurso da Professora S, tanto na entrevista pós-período de observações de aulas, como nas mini-entrevistas, durante o período de observações, e nos encontros do GEDELP, como podemos ver abaixo:

(...) Então, o GEDELP foi um crescimento, porque a gente começou com leituras de teóricos, onde a gente foi percebendo, refletindo a prática da gente (...) que esse caminho precisava ser modificado, a partir das leituras que fizemos (PROFESSORA S – REUNIÃO DO GEDELP)

(...) A importância do GEDELP na minha sala de aula foi exatamente a minha mudança, né? A reflexão que eu passei a ter, que eu fiz, que levou a uma mudança de atitude nas práticas, onde também eu passei a levar o aluno a refletir o seu texto, o texto que ele estava lendo. A minha mudança implicou na mudança do próprio aluno ou da condução da aula. Foi muito boa a experiência (PROFESSORA S – REUNIÃO DO GEDELP).

Um aluno meu já disse numa turma minha: "oh professora a senhora trabalha com muito texto, e a gente não vai ver gramática, não professora? A gente não vai ver o mal com L, com U?" (...) E aí eu disse: "meu amor, você precisa disso?" E ele disse: "não, porque a gente lê muito coisa aqui que não compreende." E eu disse: "Então é o que nós precisamos." Então assim, Jorge, eu caio muito em cima de textos e isso é uma dificuldade minha. Eu como aluna, ex-aluna do Estado, eu percebo essa dificuldade do meu aluno, essa compreensão. Quando eu boto algum texto que ele não compreende, então, a necessidade que eu vejo dele é o texto, e eu vou para o texto e não com o pretexto, não para ensinar gramática, mas pro texto mesmo, pra eles compreenderem e conseguirem também compreender tantos outros (PROFESSORA S – REUNIÃO DO GEDELP).

Ora se eu sou usuário da minha língua eu posso ir muito mais além do que eu uso, posso? Do que já eu trago comigo, do que eu aprendi do que eu ouvi. Eu acho importante, principalmente se daquilo ali você vai fazer uso. Você anseia por degraus mais altos na sua vida, então eu acho que a norma culta deve.... Agora sim, ela não deve ser o motivo da sua aula. Ela não deve ser o norte, mas eu acho que assim... (...) (PROFESSORA S - ENTREVISTA).

A língua não é um bem? Você trabalha com ela, por que não descobri-la? Lapidar a cada dia os seus novos conhecimentos? Se lhe causa interesse, se ela lhe entusiasma ... (...) eu aprendi a respeitar o tempo do aluno. Então, assim, gente, quando ele julgar que é importante para ele, ele vai dar valor e vai buscar aquilo ali. Vai chegar a hora que vai ser a necessidade dele e isso aconteceu comigo (...) Mas, assim, não deve ser o meu objetivo maior ensinar a norma culta, mas como a língua funciona, o que ela tem de riqueza (PROFESSORA S - ENTREVISTA).

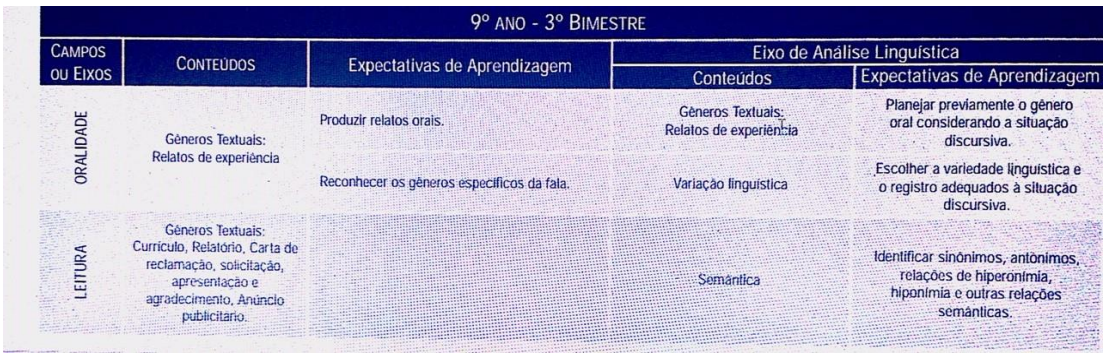
Nessa rede de sentidos sobre os saberes da ação de ensinar da Professora S, demarcamos alguns aspectos significativos desses momentos de reflexão, o que nos ajudou a construir uma compreensão sobre a natureza de suas aulas. A partir dos extratos de suas falas acima, dentre eles, destacamos:

a) o lugar da formação do GEDELP, espaço em que tais discussões, articuladas ao discurso da inovação, foram mobilizadas – *esse caminho precisava ser modificado a partir da leitura que fizemos*;
b) o apogeu do texto, no discurso sobre as práticas de ensino de português, em um movimento de aproximação com as instruções oficiais, sob pena de não parecer *gramatiqueira – Um aluno meu já disse numa turma minha: "oh professora a senhora trabalha com muito texto, e a gente não vai ver gramática, não professora? A gente não vai ver o mal com L, com U?" (...) E aí eu disse: "meu amor, você precisa disso?";*
c) uma reorientação para o ensino de gramática, compreendida como um ensino reflexivo, a partir da análise gramatical feita no texto – *e eu vou para o texto e não com o pretexto, não para ensinar gramática, mas pro texto mesmo*;
d) uma tensão quanto a assumir o ensino de norma padrão na sua sala de aula, sendo essa dimensão da análise linguística, ora vista como importante para quem deseja ascender

socialmente – (...) *Você anseia por degraus mais altos na sua vida, então eu acho que a norma culta deve*; ora vista como uma variedade linguística que também deve ser adquirida pelos usuários da língua - *Ora se eu sou usuário da minha língua eu posso ir muito mais além do que eu uso, posso?*-; ora vista de maneira secundarizada, já que a norma não deveria ser o norte da aula de português – (...) *Agora sim, ela não deve ser o motivo da sua aula. Ela não deve ser o norte*-; ora vista, de maneira assistemática, devendo ser abordada a partir do tempo do aluno - *eu aprendi a respeitar o tempo do aluno. Então, assim, gente, quando ele julgar que é importante para ele, ele vai dar valor e vai buscar aquilo ali.*

Considerando as sinalizações trazidas pela Professora S, pudemos compreender, enfim, as razões pelas quais a docente elegeu trabalhar com o anúncio publicitário. Segundo ela, por seguir as orientações curriculares, esse gênero textual compunha a lista de textos que deveriam ser trabalhados no nono ano do Ensino Fundamental: *eu procuro seguir as orientações... e a propaganda era um dos gêneros que tinha para o nono ano...minha escolha foi muito por causa disso (PROFESSORA S).* O Currículo de Português para o Ensino Fundamental, prescrito pela SEDUC/PE, constituiu-se de acordo com os eixos presentes nos PCNLP (2012): Análise Linguística, Oralidade, Leitura, Letramento Literário e Escrita. Nessas orientações curriculares, eram previstos gêneros textuais a serem priorizados nos quatro bimestres do ano letivo, dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, pudemos constatar que o gênero anúncio publicitário, de fato, figurou como um dos textos a serem priorizados no terceiro bimestre do nono ano daquela etapa da escolarização básica, orientação seguida pela docente. Vejamos:

Figura 10 - Currículo de Português para o Ensino Fundamental



9º ANO - 3º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Gêneros Textuais: Relatos de experiência	Produzir relatos orais.	Gêneros Textuais: Relatos de experiência	Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.
		Reconhecer os gêneros específicos da fala.	Variação linguística	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
LEITURA	Gêneros Textuais: Currículo, Relatório, Carta de reclamação, solicitação, apresentação e agradecimento, Anúncio publicitário.		Semântica	Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas.

Fonte: PCNLP/SEDUC PE (2012)

Nesse sentido, observamos não apenas o fato de a Professora S ter assumido um trabalho com o ensino de língua portuguesa, a partir da consideração do que estava prescrito pelos documentos curriculares, o que muito contribuiu para que compreendêssemos a natureza de seus fazeres, mas também pela crença, segundo ela, nos distanciamentos que havia entre a organização curricular proposta pelas instruções oficiais, advindas da SEDUC/PE, e a organização proposta pelo livro didático.

Como seus fazeres de sala de aula estiveram, assumidamente, filiados ao trabalho com os gêneros textuais, a docente destacou que, em relação ao material didático, às vezes, sequer os mesmos traziam uma abordagem no nível do texto; ao contrário das orientações oficiais, as quais eram elaboradas por professores e profissionais especializados na área de didática da língua, e estariam, a princípio, mais adequadas à progressão curricular esperada nas etapas de escolarização, sem, com isso, engessarem ou limitarem o trabalho do professor.

(...) nunca as orientações batem ... no mesmo tempo... nem no mesmo tempo e nem como organização mesmo, como programação mesmo... nunca batem com as orientações que a gente recebe da secretaria de educação. Interessante tudo isso... isso me levanta um questionamento: é elaborada por professores, pessoas que planejam e que acham que o gênero atende aquela série, mas, nos livros, não é essa realidade, não tem essa realidade, muitas vezes não tem nada a ver... até mesmo, porque os livros, às vezes, dependendo do livro, ele não atende nem o gênero. É tão interessante isso. As orientações metodológicas ... elas são todas trabalhadas em cima do gênero textual. Dentro do gênero textual, você vai trabalhar determinados conteúdos, fazer determinadas análises, determinadas reflexões (...). Elas também preveem os conteúdos que você pode abordar, mas que também não lhe limita, não lhe engessa. Você pode abordar outros aspectos (...)Isso vai muito do nível da turma (PROFESSORA S).

Ainda, em relação à eleição dos conteúdos, a Professora S, quando indagada sobre as motivações que a levaram a eleger o anúncio publicitário, dentre outros prescritos nas orientações curriculares para aquele terceiro bimestre, tais como o gênero currículo, relatório, carta de reclamação, solicitação, apresentação e agradecimento, previstos para aquele bimestre, afirmou que o texto publicitário era muito presente na vida dos alunos e que estes, ainda que não percebessem essa incursão da publicidade em seu cotidiano, estavam expostos aos seus efeitos nas ações de consumo diário. Trazer esse gênero para a sala de aula seria, então, uma forma, segundo ela, de explicitar os propósitos comunicativos que esse exemplar de texto cumpre socialmente.

A propaganda é interessante também porque é algo que é muito presente na vida deles. Mesmo que eles não percebam, mas é muito presente, né? Então é um gênero que tem uma função social pra eles. E, então, cabe à gente

trazer pra sala de aula, pra que eles comecem a reconhecer a função do gênero ali. Por que ele escolheu aquele tênis? Por que ele viu numa propaganda de TV? De um encarte? Então, é como se o gênero fizesse, de fato, parte da realidade dele (PROFESSORA S).

Sendo assim, na seção seguinte, iremos refletir sobre os modos de operacionalizar o ensino de AL/GRAM da Professora S, articulados aos eixos didáticos priorizados, em função do tempo investido na sala de aula.

5.4.2.1. O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: os momentos de articulação com a leitura de textos

Como já apontado, observamos que a Professora S investiu 29,2% do tempo de sua aula, no trabalho com a AL/GRAM articulado à leitura de textos, ocupando, assim, o primeiro lugar no processo de didatização do ensino daquele eixo de língua portuguesa. Como vimos, na seção anterior, essa frequência majoritária de atividades, centrada na leitura de textos, vinculou-se à sequência didática, realizada pela docente, envolvendo o gênero anúncio publicitário, através da qual textos diversos da esfera publicitária foram trazidos, ao longo da realização dessa sequência.

Dentre os gêneros textuais prescritos pela SEDUC-PE, a Professora S elegeu o anúncio publicitário pela proximidade desse texto com a realidade dos alunos, diferentemente, de outros gêneros textuais, tais como o editorial ou carta do leitor, em função da ausência de práticas de leitura do jornal, um dos motivos, apontados pela docente, para a inviabilidade de um trabalho com esses últimos textos.

Como eu disse anteriormente, o gênero propaganda é algo muito próximo deles. Diferentemente, de um editorial né? Até a carta do leitor pra eles é uma novidade, porque eles não têm a prática de leitura do jornal (...) A propaganda, ela é real, ela vai na casa deles, eles conhecem lá dentro (...) (PROFESSORA S).

Para o trabalho com a sequência de atividades com o gênero anúncio publicitário, a Professora S, primeiramente, anunciou que não se utilizaria do livro didático (embora, nem todos os alunos possuíssem esse material, além de não ser um hábito o seu uso em sala de aula). Em seguida, justificou que teria de reorganizar o espaço entre as aulas que teria naquele dia, juntando-as, em função das atividades que desenvolveria sobre o conteúdo em questão. Depois, preparou o recurso didático que foi usado para projetar a propaganda que foi assistida pelos alunos. E, por fim, fez uma espécie de preparação prévia para a leitura do texto, solicitando que

os alunos exercitassem a concentração, prestassem atenção aos mínimos detalhes da propaganda (palavras, imagens, etc.), pois seria muito importante para que eles pudessem entender os objetivos e o sentido global do texto. Falou:

Hoje a gente vai começar a nossa aula assistindo um vídeo bem pequeninho, certo? Eu preciso de muita concentração, certo? E preciso do poder de observação de vocês, certo? Eu preciso que vocês observem os pequenos detalhes... Vamos?(...)

Veja, gente!! O que eu preciso de vocês muito? Que vocês observem os mínimos detalhes, certo? Palavras que serão ditas, as imagens que vão ser usadas, a música que ele escolheu... Tudo isso tem um objetivo. Qual é o objetivo? Que é que vocês acham? Lembram que eu sempre falo? Todo texto tem um objetivo (...)

Então, vocês vão prestar atenção nessas questões aí... isso vai ajudar vocês a se ligarem no sentido do texto que a gente vai ver agora (...) (PROFESSORA S).

A Professora S ratificou a necessidade de atenção dos alunos, pelo menos em três momentos, antes de, de fato, iniciar a projeção da propaganda da Vivo, pois, segundo ela, esse texto, marcado, discursivamente, pela presença de várias semioses (texto, imagem, som, movimento) exigiria dos alunos um maior esforço para a compreensão dos propósitos comunicativos (do texto). Resolvidos os problemas de instalação dos recursos didáticos, a propaganda foi, finalmente, projetada para os alunos, os quais ficaram extremamente concentrados durante a exibição do vídeo.

A propaganda eleita pela docente S, como já citado, foi uma campanha, realizada pela operadora de telefonia Vivo para o dia dos namorados, em 2011, celebrando a *"a história de amor mais cantada do Brasil",* através da música "Eduardo e Mônica", da banda de rock nacional Legião Urbana. O filme, com duração de quatro minutos, foi dirigido por Nando Olival, e se assemelhou a um clipe – que nunca existiu – feito para a música.

Nessa música, foi contada a relação de namoro entre Eduardo e Mônica, considerados o casal mais famoso da música brasileira, dada a atemporalidade da canção, e ao sucesso da banda citada, ao longo das gerações. Essa campanha foi veiculada na internet e nos cinemas do país. Além disso, foram criados, no *facebook*, à época, perfis das personagens Eduardo e Mônica, os quais funcionaram como uma espécie de *making of* da campanha, trazendo cenas e fotos dos bastidores. Dada a atemporalidade da banda Legião Urbana, a campanha, com essa temática e se utilizando dessa música, pretendeu atingir um público-alvo de gerações diversas.

Quando, indagada, pois, porque havia escolhido a campanha publicitária da Vivo, a Professora S afirmou que tinha muita clareza sobre essa escolha:

(...) eu tenho uma clareza tão grande, porque eu escolhi esse vídeo. Se você me perguntar outras coisas, eu talvez não vou responder, mas eu tenho ... Primeiro, porque você sabe que o celular é a bíblia deles, né? Adoram trabalhar com o celular, né? Então, eu escolhi o celular, a propaganda, né, da Vivo, de telefonia ... Exatamente porque é uma coisa que eles gostam ... Tem a ver com o público, com a realidade deles, né? E que eles...assim... não foi muita novidade mostrar aquele vídeo ... e aí eu introduzi a música, né, Eduardo e Mônica, porque faz parte do comercial, da propaganda, aliás (...) E eu achei mais fácil do que eu levar só a música. Se eu quisesse trabalhar o gênero canção, talvez eu não conseguisse o êxito que eu consegui, mas foi por ela estar, ali, inserida naquela propaganda que ficou muito mais fácil de trabalhar com eles (...) Até o fato da propaganda se valer da música, dessa intertextualidade ...da conexão da música com o dia dos namorados, pra vender o celular da Vivo, entendesse? (PROFESSORA S).

Com base nesses saberes da ação da Professora S, após a apresentação da propaganda da Vivo, a docente deu prosseguimento aos procedimentos didáticos em relação ao gênero textual em questão, levantando questões sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o texto. Vejamos esses encaminhamentos:

Professora S: Gostaram do vídeo?
Alunos: De novo, de novo...
Professora S: Posso tocar, mas não nesse momento, a gente agora vai conversar, certo? Alguém quer fazer alguma colocação... O que vocês acharam desse vídeo?
Aluno 1: Essa é uma canção da Legião Urbana que mostra duas pessoas bastante diferentes. Ele, estudante e ela era mais velha do que ele.
Aluno 2: Eu já vi no youtube, é uma onda esse vídeo.
Professora S: Certo. Além disso, de o vídeo usar a música da Legião Urbana, alguém quer dizer mais alguma coisa? Diz aí alguma coisa... gente!!
Aluno 3: Sei lá para quem entende desses negócios, assim, sei lá. O amor é um negócio bastante diferente...
Alunos: Oh, que bonitinho (risos).
Professora S: Um apaixonado, esse. Alguém quer dizer mais alguma coisa? Eu queria fazer uma pergunta a vocês já...
Aluno: Esse vídeo é da Vivo.
Alunos: Faça a pergunta, professora.
Professora: Quem fez esse vídeo?
Aluno 3: Eduardo e Mônica
Professora S: Será? Eduardo e Mônica são os produtores ou os personagens?
Alunos: Personagens
Professora S: Então, quem fez esse vídeo?
Aluno 3: O produtor.
Professora: Quem era o produtor?
Aluno 4: A Vivo
Aluno 4: Uma pessoa.

Professora: Quem era essa pessoa?
Aluno 5: E sei quem foi, professora.
Professora S : Não sabe? Quem sabe quem foi?
Aluno 6: Não adianta tu dizer...
Aluno 7: O pessoal que a Vivo contratou, sei lá.
(PROFESSORA S)

Como pudemos verificar, no fragmento acima, a Professora S lançou uma série de perguntas – algumas mais gerais (*Alguém quer fazer alguma colocação... O que vocês acharam desse vídeo?)*; outras mais específicas (*Quem fez esse vídeo?),* resgatando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto que haviam lido. Nesse primeiro circuito de perguntas mais abertas, a interação, estabelecida pela docente, possibilitou que os alunos manifestassem suas opiniões sobre o texto, sem que houvesse uma resposta pronta, já que havia a pressuposição, segundo ela, de que os discentes, inicialmente, fossem trazendo uma série de impressões gerais sobre a propaganda, em seus mais diversos aspectos, a fim de que, posteriormente, ela pudesse fazer uma sistematização.

Esse tipo de interação possibilitou que a Professora S fosse chegando a perguntas mais específicas, quando, por exemplo, o aluno disse que o vídeo era da Vivo e a professora perguntou quem era o produtor dessa campanha publicitária. Nesse momento, observamos que os alunos tiveram dificuldades em chegar ao produtor do texto, porque não havia, no vídeo, em nenhum momento, pistas, sob a forma de créditos, por exemplo, que apontassem a autoria dessa propaganda, tornando plausível a resposta do aluno ao dizer que tinha sido o pessoal que a Vivo contratou.

Na medida em que os alunos iam respondendo às questões, em uma dinâmica interacional de revozeamento, isto é, "um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo"(GARCEZ, 2006, p.78), a Professora S, embora não havendo dúvida de que ela era quem conduzia a discussão, foi estabelecendo um circuito de questões que permitiram que os alunos refletissem sobre o texto, sem perder de vista seus objetivos de caracterizar a peça publicitária, quanto ao gênero e ao texto que ela corporificava, e o seu propósito comunicativo. Vejamos:

Professora S: Gente, agora me diz uma coisa...Esse vídeo, essa produção de algumas historinhas ele foi produzido por quê? Qual foi a finalidade dele? Só para a gente dizer assim: "ah, o amor é lindo!"?
Alunos conversam entre si, ouve-se bastante barulho.

Professora: Vocês não sabem dizer assim... Qual foi a finalidade?
Aluno 7: De uma propaganda.
Professora: Uma propaganda? Vocês acham isso?
Aluno 8: Era sim, professora. Uma publicidade do celular da Vivo.
Professora: Então, me diz uma coisa: por que você acha que era uma publicidade?
Aluno 9: Porque tinha muita tecnologia. Tinha internet, celular, música.
Professora: Certo. Era uma celular comum que aparecia no vídeo?
Aluno 7: Não. Era um celular mais moderno, mais cheio de informação.
Professora: Então, era um celular mais moderno?
Aluno 7: Era sim...fica mostrando toda hora, no vídeo, Eduardo e Mônica falando, passando mensagem...
Professora: Então, vocês acham que por causa disse tudo aí... esse vídeo é uma ...?
Aluno 7: Uma propaganda.
(PROFESSORA S)

A Professora S continuou o processo de caracterização do gênero em questão, na expectativa de que os alunos, com base na sua mediação, fossem apontando a finalidade do texto, a partir do reconhecimento de que o gênero mostrado era, de fato, um anúncio publicitário. Como vimos acima, os alunos sentiram dificuldades de apontar a finalidade do texto, ainda que o identificassem como uma propaganda. Inferimos que essa dificuldade inicial manteve relação com a escolha do anúncio publicitário, o qual se constituía de maneira híbrida (era um clipe com função social de campanha publicitária) e de semioses diversas (som, movimento, texto verbal, imagens).

Apesar dos desafios desse processo de interlocução, foi se evidenciando o trabalho da Professora A com a leitura, articulando-a a um trabalho com AL/GRAM, no campo da textualidade, na medida em que privilegiou uma reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos do gênero em questão. Vejamos mais um momento da caracterização desse gênero:

Professora S: Então assim, vê só... Esse vídeo trata de um tema, ele faz uma leitura sobre uma situação...Deixa eu ver se tem alguma pessoa que pode me ajudar... Qual a temática que esse vídeo trata?
Aluno 1: Não sei.
Professora S: Não sabe? Eu também não sei.
Aluno 2: Eu acho assim .... que essa música, isso que a gente viu aqui... Essa música mostra a ideologia do casal quase perfeito, que enfrentou vários momentos difíceis como a gente viu aqui, assim... Que era muito esperado que isso acontecesse. Então eles aproveitaram essa ideia para mostrar o seu produto.
Professora S: Ok. Porque ele fechou em um casal, né? Que ele vai construindo essa história e que ele vai evoluindo. Agora qual é a relação que tem da música com essa tecnologia?
Silêncio na turma.

Professora S: A gente poderia dizer, a gente poderia pensar que uma coisa não tem nada a ver com a outra? As imagens têm a ver com o som, tem a ver com o texto escrito, tem a ver com o celular? Vocês percebem alguma relação?
Aluno 3: Foi uma coisa mais interna, não foi uma coisa assim...
Aluno 4: Eu acho que ele aproveitou o momento.
Professora S: Porque... assim... eu não estou compreendendo, mas eu sei que vocês estão compreendendo. Então assim, qual é a relação, não é? Vocês estão dizendo que... Todos concordam que aquilo é uma propaganda? Então vamos lá... Vamos considerar que a gente esteja produzindo uma propaganda aqui, certo? Então esses celulares mais básicos, tem outros que vocês passam torpedos...Como é que vocês fariam uma propaganda desses celulares?
Alunos interromperam e começaram a falar entre si.
Professora S: Vamos lá... Eu perguntei qual é a relação da música com a propaganda, já que vocês estão afirmando que é uma propaganda?
Alunos interromperam e falaram todos de uma vez.
(PROFESSORA S).

A mediação, acima, feita pela Professora S, procurou recuperar os conhecimentos dos alunos sobre a temática do texto da propaganda da Vivo. Nesse caso, entretanto, percebemos que o enfoque é muito menos voltado a uma análise do texto, quanto ao tema que trata, e muito mais vinculado ao trabalho com o gênero. Observamos uma situação híbrida de trabalho com o texto *versus* trabalho com o gênero, no momento em que a docente, nessa etapa, ainda, de compreensão e caracterização do texto, procurou estabelecer relações entre a história contada no anúncio, ou seja, entre o tema do texto, – "Há 25 anos o casal mais famoso da nossa música era apresentado pela primeira vez ao país", a partir da música Eduardo e Mônica; e o uso dessa temática na constituição do gênero propaganda em si - *Eu perguntei qual é a relação da música com a propaganda, já que vocês estão afirmando que é uma propaganda?*

Considerando o estudo realizado por Santos, Mendonça e Cavalcante (2006), sobre o trabalho com o texto e o trabalho com o gênero, a intervenção da professora indicou que essas duas dimensões (texto e gênero) estão imbricadas e são indissociáveis. Nesse sentido, elas apareceram mescladas, também, na prática da Professora S, quando ela, por exemplo, perguntou aos alunos se *As imagens têm a ver com o som, tem a ver com o texto escrito, tem a ver com o celular? Vocês percebem alguma relação?* Esse foi um tipo de questionamento que pareceu fazer do texto da propaganda, ainda, um recurso para que os alunos percebessem a função social do gênero, já que, intencionalmente, no *clipe*, trazido na campanha, o celular foi mostrado em várias situações do cotidiano do casal.

Essa opção teórico-metodológica, feita pela docente, em enfatizar a abordagem do gênero,

em detrimento de um trabalho mais voltado à textualidade da propaganda da Vivo, permitiu compreender o lugar do discurso da inovação na sua prática de sala de aula. De acordo com a Professora S, os encontros do GEDELP, a partir das discussões produzidas naquele ambiente de estudo, impactaram nos dispositivos didáticos utilizados em sua aula de português.

Tais encontros, segundo ela, conseguiram gerar novos modos de fazer a sua prática, graças, primeiramente, aos momentos de estudo em que foi possibilitada a leitura dos teóricos da área de Linguística e Didática da Língua, num processo de revisitação desses textos de forma mais aprofundada. *O que eu gostei muito do trabalho do GEDELP foram as leituras que a gente fez dos teóricos (...) a gente primeiro entendeu, foi rever, revisitar, na verdade, mas achei que a gente fez isso de forma mais aprofundada, mais rica (...*). Desses momentos, destacou um dos primeiros encontros em que se discutiram as concepções de língua e de linguagem, apontando, a partir da realidade dos fazeres docentes do grupo, o que se ensinou e o que se ensina na aula de português, momento em que ela se questionou sobre a perspectiva teórico-metodológica que adotava em suas aulas. *A gente começou refletindo em cima de uma concepção de língua, né? (...) O que se ensina ou que se ensinou... Interessante que a gente começa, assim, a plasmar um vídeo passando. Meu Deus! Ainda estou ou não estou, ou estou saindo. A gente começa a passar por uma transição, um conflito (...).*

Além disso, a docente destacou a importância do GEDELP para o trabalho com o gênero textual em sala de aula. Segundo ela, embora reconhecesse os textos enquanto gêneros textuais, não sabia, porém, como trazer essa nova perspectiva de ensino para sua aula de português. Seu trabalho ficava circunscrito à leitura do texto, porque foi assim que havia aprendido; ou, no máximo, a fazer um trabalho no nível da interpretação desse texto, sem nenhuma reflexão sobre o gênero textual em estudo. Com o GEDELP, segundo a docente, essas questões, advindas das atuais prescrições para o ensino de português, foram levantadas, a partir de uma concepção de língua, como interação, emergente nesse cenário.

(...) Depois que a gente saiu dessa fase, e foi uma fase muito boa, a gente começou a entrar na questão do gênero (...). Então, foi muito interessante ... Então, eu recordo sabe, Jorge... Isso é vergonhoso, mas eu vou dizer, tenho que aprender... Eu pegava uma crônica, aí eu sabia que aquilo ali era uma crônica, né, uma coletânea de crônicas (...). Eu fazia: o que é que tenho pra ensinar aos meninos aqui? Só se for pra trabalhar leitura, né? Porque foi assim que eu aprendi também: ler o texto e ponto. Ou no máximo fazer uma interpretação de texto, sem nenhuma reflexão do gênero, sem nenhuma reflexão da intenção comunicativa, do ponto de vista da riqueza que o texto traz, né? (...) E o GEDELP, ele levantou essas questões todas. E aí essa concepção de língua vai se revelando, não tenha dúvida, não tenha dúvida (...) (PROFESSORA S).

Retomando o trabalho da docente, em relação à caracterização do gênero propaganda, nesse início da sua sequência didática, a Professora S resolveu, novamente, passar o vídeo para os alunos, porque havia percebido que eles não tinham conseguido relacionar a temática do texto com os propósitos comunicativos da propaganda. Essa decisão, segundo ela, deveu-se ao fato de não ter explorado, anteriormente, o fato de que a propaganda em foco era datada, tinha sido produzida para ser veiculada no dia dos namorados, causando dificuldades nos alunos para reconhecer as relações entre a música usada na propaganda e o celular da Vivo.

Professora S: Eu tô notando uma coisa... Vamos fazer o seguinte, eu vou passar novamente e vocês vão tirar as dúvidas, certo?
O vídeo iniciou-se novamente.
(...)
Professora S: A gente passou o vídeo para fazer uma re-leitura. E eu pergunto a vocês de novo, qual é a relação da música com essa tecnologia?
Alunos falavam ao mesmo tempo. A Professora S pediu atenção.
Aluno 1: Essa tecnologia vai do começo ao fim, porque lá no final aparece o filho dele com o celular na mão.
Professora S: Ainda tem uma coisinha que vocês podem fazer e eu gostaria que vocês fizessem.
Aluno 2: Diga, professora.
Professora S: Vocês vejam que a relação deles começa com tudo bem assim...
Que hoje vocês já disseram que é uma história de amor... já identificaram... certo. Disseram que já passou até os filhos deles, né? Estão... no facebook e tudo mais. Vocês acham, então, que essas histórias de amor, tudo bem romântico, né... A gente comemora em que época do ano?
Aluno 3: Dia dos namorados, claro.
Os alunos falavam entre si.
Aluno 4: Agora entendi... por isso tem Eduardo e Mônica...
Professora S: Viram só? Eu tinha esquecido uma coisinha ... um detalhezinho ... por isso que vocês não estavam conseguindo perceber, né? Perceber... compreender que tem uma relação aí... dessa música com o celular...
Aluno 5: Tem tudo a ver... pra o dia dos namorados... ganhar um celular... quem não queria?
Professora S: Pois é... com uma propaganda dessa todo mundo vai querer um celular assim, né? (PROFESSORA S)

O fragmento da aula, acima, pareceu evidenciar o momento em que a Professora S (re)fabricou, nos seus gestos profissionais[81], a (re)construção do objeto ensinado em sala de aula,

[81] De acordo com Bucheton (2005), os gestos profissionais são caracterizados como um "saber partilhado e reconhecido pela profissão" (p.2). Também são reconhecidos graças "às artes de fazer e dizer que permitem a condução específica da classe". Possuem, ainda, um caráter linguageiro (questionar, conceituar, explicar, etc.). Chartier (2000), por sua vez, afirma que o espaço de ação que cada docente se autoriza a produzir é definido, exatamente, pelos gestos e palavras, no plano de sua função. Nesse sentido, os critérios para as eleições de procedimentos pedagógicos referem-se, de maneira prioritária, mas não exclusiva, ao que cada professor avalia,

visando a que os alunos, de fato, compreendessem as estratégias discursivas mobilizadas na propaganda para a venda de celular no dia dos namorados. Para tanto, a docente percebeu a necessidade de passar novamente o vídeo, assumiu que *tinha esquecido uma coisinha ... um detalhezinho ...,* em um processo verbal explícito de reflexão na sua ação de ensinar, redefinindo o trabalho prescrito, em função da sequência de atividades previamente estabelecidas, em um movimento, assim, de produção do seu saber-fazer.

Outra sequência de questões, referentes ao texto da propaganda da Vivo, vai apontar o trabalho da Professora com conteúdos pertencentes à constituição do gênero em questão. Nesse circuito de perguntas, a Professora S, utilizando-se da estratégia de interpretação textual, procurou enfocar um tipo de função da linguagem – a apelativa[82].

Professora S: Então, o que vocês dizem dessa tecnologia, né? Do celular... O que mais aconteceu? Assim ... Quando eles não estavam perto, o que eles faziam?
Alunos: Passavam mensagens um pra o outro.
Professora S: Mandavam as mensagens, né? E toda essa tecnologia ... tiravam fotos, né? Mas, assim, a relação que eu vejo é que a internet, toda essa tecnologia como foi falado, né? Ela favorecia muito a relação deles. As mensagens, os torpedos... Ele tinha tudo isso. Mas por que foi que ele escolheu Eduardo e Mônica?
Aluno 1: Por que era uma música conhecida, assim, né toda a história deles...
(...)
Professora S: Gente, eu sou contratada pela vivo pra fazer uma propaganda, né? O que é que eu tenho que fazer?
Aluno 2: Convencer.
Professora S: Convencer, né? Esse é o objetivo da propaganda, convencer. E aí o que a gente faz para convencer?
Aluno 3: Mostrar o produto.
(...)
Professora S: (...) Olha, para convencer eu tenho que usar uma linguagem, né? E para convencer qual seria essa linguagem que eu teria que usar? Que linguagem é essa? Veja só, a gente já viu que ele quer nos convencer.
Alunos falando ao mesmo tempo.
Professora S: Bom, a gente sabe que tem que convencer. E aí ele vai buscar mostrar todas as qualidades daquele produto, né?

---

empiricamente, na ação efetiva de sala de aula, como satisfatório, "isto é, dizer racionalmente realizável no aqui e agora da classe"(CHARTIER, 2000, p.8).

[82] A função da apelativa é, comumente, caracterizada como um tipo de linguagem organizada para influenciar e persuadir o destinatário. Notem que o uso da expressão *destinatário,* presente no conceito desse tipo de função de linguagem, aponta para o paradigma teórico, o qual está vinculado a uma concepção de língua como código, classicamente, representada pelos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, canal, referente e código).

Aluno 4: Professora, ele passa uma história todinha, mostrando a tecnologia, a internet. No final, ele passa uma história, como já disseram, né, mostrando o que aquele produto faz.
Os alunos conversavam entre si. A Professora S pediu silêncio.
Professora S: (...) Vê só, se eu conseguir convencer vocês, eu vou ter usado uma linguagem. Eu vou argumentar, mas o nome da linguagem é a linguagem...? Começa com a letra A.
A professora fez um jogo da forca no quadro.
Aluno 5: Administrativa.
Os alunos riem.
Aluno 6: Apelativa.
Professora: Muito bem. Gente, e onde a gente percebe as apelações?
Aluno 7: Na parte do vídeo que mostra a... o telefone, as mensagem, a... mostra... as coisas lá.
Aluno 8: E também pela história, né... que foi uma homenagem do dia dos namorados, aí fica todo mundo muito envolvido...assim...
Os alunos riram. Todos falando ao mesmo tempo.
Professora S: Vê só, pessoal. Eu tô querendo discutir sobre isso e algumas pessoas... Olha, esse convencimento que estamos falando é o maior objetivo da propaganda e, usando a linguagem apelativa, né? eles vão conseguir que... é... que as pessoas tenham vontade de comprar os produtos deles.
(PROFESSORA S).

A Professora S, objetivando explicitar a função apelativa, um recurso linguístico, comum em textos publicitários, investiu, novamente, em questões que se reportavam ao conteúdo do texto – *Então, o que vocês dizem dessa tecnologia, né? Do celular... O que mais aconteceu? Assim ... Quando eles não estavam perto, o que eles faziam?*- para chegar aos objetivos do gênero, isto é, a sua função social – *Convencer, né? Esse é o objetivo da propaganda, convencer. E aí o que a gente faz para convencer?* Segundo ela, *esse movimento de ir e vir* vinculou-se ao fato de que era preciso considerar o nível e a maturidade da turma, para que esta avançasse (ou não) no desenvolvimento de estratégias que possibilitassem aos alunos uma tomada de *consciência daquele gênero*, a partir do que inferimos que essa *consciência* sobre o gênero estaria relacionada a um maior aprofundamento (ou não) de suas características linguísticas e/ou discursivas nos modos de articular o trabalho da AL/GRAM à leitura de textos.

Quanto à abordagem do conteúdo *função apelativa*, verificamos que não se constituiu uma preocupação da docente em vinculá-lo a um paradigma teórico linguístico específico, isto é, à concepção de língua, como interação, que assumiu ao privilegiar um trabalho com os gêneros textuais. Sabemos que as discussões sobre as funções de linguagem estão filiadas aos elementos de comunicação, modelo epistemológico, que se articula a uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Acreditamos que essa presença de modelos teóricos distintos, na caracterização dos aspectos linguísticos da propaganda, apoiou-se muito menos em uma

coerência teórica, filiando esse ensino a um modelo teórico único; e muito mais em uma coerência pragmática (CHARTIER, 2010), através da qual procurou cumprir os objetivos pretendidos no trabalho com esse gênero.

Ainda sobre o conteúdo *função apelativa*, observamos que os encaminhamentos didáticos feitos pela Professora S, para definição desse conteúdo, procuraram considerar a textualidade do gênero – *(...) Na parte do vídeo que mostra a... o telefone, as mensagem, a... mostra... as coisas lá (...) E também pela história, né... que foi uma homenagem do dia dos namorados, aí fica todo mundo muito envolvido...assim...(...)* – em detrimento de uma abordagem que partisse de conceitos prontos para posterior exemplificação; e do uso da nomenclatura driblada ao se utilizar do *jogo da forca* para que os alunos chegassem ao nome da função da linguagem em estudo. Embora, sobre esse último aspecto, especulamos que pareceu existir uma necessidade de que os alunos se apropriassem da metalinguagem desse construto linguístico, recuperando o rótulo criado por Jakobson (2010), a serviço da análise do gênero textual não filiada àquela perspectiva.

Ainda nesse processo de caracterização, a Professora retomou mais um aspecto discursivo, comumente explorado no trabalho com os gêneros textuais: o público-alvo. Os alunos, sobre essa questão, a princípio, responderam, de maneira genérica – *as pessoas, os consumidores*. A docente, mais uma vez, recorreu ao texto da propaganda para que os alunos recuperassem a quem se destinava essa campanha publicitária, sem partir de um conceito pronto, como podemos ver abaixo:

Professora S: (...) Eles também têm um alvo, qual é o alvo deles?
Aluno 1: As pessoas.
Aluno 2: Os consumidores.
Professora S: Volta... volta. Gente, pelo vídeo que a gente viu aqui, vocês acham que eles querem convencer quem?
Aluno 3: Os jovens.
Professora S: Os jovens, né? Então vê só, na verdade, gente, tem a comercialização do produto, né? Aqui, a propaganda, ela vende para a gente uma ideia, na verdade a gente não tá comprando o produto. A gente tá comprando a ideia de que pra o dia dos namorados esse celular é o melhor presente. Na verdade, ela vende uma ideia, aquela ideia que o smartphone é o aparelho que a gente quer, é o aparelho que a gente precisa, é o aparelho que vai suprir todas as nossas necessidades. E naquele momento, que eles tiveram filhos, que ele passou no vestibular, né? Em todos aqueles momentos, a tecnologia estava presente, né? Mas, na verdade, a tecnologia chegou e foi trazendo a diferença, quantos benefícios a gente já conquistou com a presença da tecnologia? Da informática, né? Ela beneficiou muito (...)
(Professora S)

Como já apontamos, ao longo desse processo de caracterização da propaganda da Vivo, as falas trazidas pelos alunos foram registradas pela professora S, no quadro, em uma espécie de sistematização, a qual foi chamada pela docente de *campo semântico*[83] *– Eu vou colocar aqui no quadro todas essas inferências de vocês, pra gente ir montando o nosso campo semântico (...).* Inferimos que esse deslocamento de sentido, no uso da expressão campo semântico, para designar um *campo conceitual*[84] (VERGNAUD, 1998), construído nesse processo interlocutivo com os alunos, pode revelar, para além de um equívoco conceitual, um modo de apropriação da docente desses construtos teóricos, sem nenhuma grande implicação quanto ao andamento das atividades que estava desenvolvendo.

No quadro: (a professora S escreveu)
Propaganda → vídeo – imagem → Eduardo e Mônica → música → Legião Urbana → história de amor
Quem fez → o produtor → a Vivo
Propaganda → tema → celular → tecnologia → internet → torpedo → casal: constrói uma história → história evoluindo
Objetivo → convencer → vender uma ideia → um produto → o celular → função apelativa
Público → pessoas → consumidores → jovens → dia dos namorados → os casais (PROFESSORA S)

Sendo assim, compreendemos que esse trabalho da Professora S, com o gênero propaganda, a partir da caracterização dos aspectos linguísticos e discursivos que constituem esse gênero, objetivos, previstos nessa sequência de atividades, através da exploração da textualidade da campanha publicitária da Vivo, pareceram ultrapassar o processo de ensino centrado no eixo transmissão-assimilação.

Nos seus modos de operacionalizar o ensino da AL/GRAM articulado à leitura do texto, a docente assumiu, nesse processo de interação e intervenção, o lugar da mediação, pela maneira como estabeleceu a construção de saberes daquela turma sobre o gênero em estudo. A sistematização coletiva desse conhecimento, como mostrada acima, pareceu revelar um movimento de negociações de aprendizagens entre professor e alunos.

---

[83] De acordo com Antunes (2005, p.53), a noção de campo semântico é usada para dizer que palavras de um mesmo campo, ou de campos afins, são responsáveis para apontar um tipo de relação, importante na constituição de um texto, que é a associação entre palavras que possuem proximidade semântica.

[84] Vergnaud (1998) define campo conceitual como sendo um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição.

Observamos, ainda, que não houve nenhum comando para que essas anotações no quadro fossem registradas por escrito pelos alunos, o que nos levou a inferir, a princípio, que essa decisão da docente poderia estar diretamente vinculada à concepção de escrita, na aula de português, como cópia, portanto, vinculada a uma concepção tradicional de ensino, pautada na exposição de conceitos gramaticais para posterior exemplificação em frases. A professora assumiu que não se considerava mais uma *professora de escrever*. Com o objetivo de articular sua prática de ensino ao discurso das orientações oficiais, a docente, mais uma vez, defendeu um ensino reflexivo, no qual o funcionamento da linguagem seria compreendido e internalizado, pelos alunos, através dos textos, fugindo, por sua vez, a uma prática de ensino no nível do conceito de conteúdos da gramática pedagógica tradicional.

(...) É sempre aquela questão de você tá, ali, trabalhando as oportunidades, né? E sempre puxando o fio... (...)O importante é que ele entenda aquilo ali, que ele compreenda e internalize, sem precisar de escrever. Eu tenho muito isso comigo, eu não sou daquelas professoras de escrever, eu não sou mais professora de escrever. Até mesmo, porque eles têm no livro e em qualquer momento eles podem pesquisar. Pra mim o importante é que eles compreendam o importante naquela função, ali, é o que é que ele representa? Que uma palavra pode ter mais de um sentido, que existe palavra assim que não tem o mesmo significado, mas que, de repente, eles passam a ter e que ali eles vão chegar a um consenso que é aquela ideia, a ideia central através dos textos. Então, assim, esta questão de conceito eu tenho fugido muito, sabe? Isso é aquilo, isso serve para isso. Eu tenho muita dificuldade com isto (PROFESSORA S).

Na seção seguinte, refletiremos sobre os fazeres da Professora S, quanto ao trabalho da AL/GRAM, no nível da leitura de frases e palavras, segunda dimensão mais priorizada pela docente, em tempo investido de sala de aula.

5.4.2.2 O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: momentos de articulação no nível das frases e das palavras

Os momentos de articulação entre o ensino de AL/GRAM e a leitura de frases e palavras representaram 15% do tempo investido em suas aulas, ocupando, assim, o segundo lugar na abordagem do ensino praticado pela Professora S. Em relação a esse tópico, dois modos de operacionalização, realizados pela docente, destacaram-se, ao longo das aulas observadas: a abordagem da AL/GRAM, a partir da exploração de frases e palavras, presentes nos anúncios publicitários vistos em sala de aula; e a exploração também desse eixo didático, em frases e palavras, para fins de fixação dos conteúdos linguísticos, desdobrados e explicitados em função

do trabalho com esses textos publicitários.

Sobre esse primeiro modo de operacionalização, a Professora S apresentou, em uma aula, preparada por meio de slides, uma série de anúncios publicitários, retirados de suportes diversos, a fim de que os alunos percebessem o funcionamento dos recursos linguísticos desses textos, os suportes, as intencionalidades e os propósitos comunicativos. Na verdade, esses slides eram resultados das aulas em que a docente pesquisou em fontes diversas, conforme apontado por ela – (...) *eu faço recortes de jornais e revistas, eu baixo na internet.* Segundo S, a opção por recorrer a outras fontes para o trabalho com o texto, na preparação de sua aula, deveu-se a sua crítica ao livro didático, por razões como a constatação de que esse material não se articulava com os documentos curriculares da SEDUC/PE e a descaracterização sofrida pelos textos no seu processo de didatização nesses manuais.

Porque assim (...) Quando esse texto vai para um livro ele se descaracteriza, não é verdade? E um texto que a gente tira do livro ele vem... É... quando ele vai para o livro, ele passa a ter umas orientações, né? Que você pode fazer. Então realmente ele fica diferente, até mesmo o aluno sabe quando o texto é do livro, é de revista, é de jornal, qualquer outro suporte, tá entendendo?(PROFESSORA S).

Nessa direção, a docente, ao longo das aulas seguintes, utilizou-se de exemplares de anúncios publicitários para cumprir objetivos didáticos relativos, ainda: a aspectos discursivos do gênero, em questão, como a questão do suporte; além de um trabalho mais focado nos aspectos linguísticos, presentes nesses anúncios, para evidenciar conteúdos de ensino do campo da Semântica. Nesse primeiro momento, o trabalho com o sentido das palavras foi realizado no texto. Em outro momento, como veremos, a abordagem foi no nível da semântica lexical.

Professora S: Então vê só, eu vou... tenho aqui umas imagens que eu vou passar para vocês e vocês, assim vai circulando, vão passando e depois a gente vai fazer um comentário do que a gente viu aqui e do que a gente viu aqui. Vão passando, certo?
Ouviram-se conversas paralelas. Alguns minutos depois...
Professora S: E aí?
Alunos continuaram conversando.
Professora S: O que vocês acham que é isso aqui? (apontando para a o anúncio do iogurte da Ninho Nestlé, retirado de uma revista)
Aluno 1: É uma revista.
Professora S: É uma revista de propaganda?
Aluno 2: É.
Professora S: Tem alguma semelhança nisso aqui com o que a gente viu aqui?
Aluno 3: Tem, né... tudo propaganda.
(...)
Professora: É... Qual é a diferença deles? A gente viu que tanto ali como aqui é uma

propaganda, qual é a diferença dessa para essa agora? Eu não estou falando do produto.
Todos falando ao mesmo tempo.
(...)
Professora S: Sim... Vocês acham que eu tirei isso aqui de uma...?
Alunos: De uma revista.
Professora: De uma revista. Aí eu perguntei, por quê? Vocês disseram que foi o papel, foi o jeito, foi... Aí eu perguntei: "qual é a semelhança?" e vocês disseram: "é uma propaganda." Veja, já sabe que é o mesmo texto, é a mesma função... É o mesmo...?
Aluno 6: Gênero, professora.
Professora: Alguém disse... É o mesmo...? Alguém disse... É o mesmo gênero. Só que eu quero que vocês digam qual é a diferença desse para aquele?
Silêncio
Professora: Esse aqui está onde?
Aluno 7: Na revista.
Professora: Então, ele circulou... ele tá nesse suporte? O outro está...
Aluno 8: O outro está no vídeo.
Professora: E ele circulou onde?
Aluno 9: Na internet
Professora S: Então vê só, para a gente encerrar... Sim... Uma coisa... Me diga uma coisa, o esquema para ele conseguir convencer são os mesmos?
Alunos: Não.
Professora S: Psiu... Vê só, pessoal. Então, isso aí nós vamos chamar de suportes diferentes. O que é um suporte textual? Quando eu perguntei a vocês de onde eu tirei isso aqui, todos perceberam que foi de uma revista e disseram que foi pelo papel, o tamanho do papel, todos perceberam. Já no vídeo, foi de outro jeito, né? Tinha o som, a imagem... É outro espaço que o texto estava. Viram agora a diferença? Então. assim, a revista, os programas de TV, o rádio, o jornal, todos são chamados de suporte, é o meio que está ali a mensagem ou o gênero, né?
(PROFESSORA S).

De acordo com a Professora S, era de fundamental relevância que os alunos compreendessem que os textos trabalhados, ainda que pertencessem à esfera publicitária, tinham sido materializados em formatos distintos, e circulado em espaços também diferentes. Nesse sentido, a docente procurou estabelecer uma comparação entre a propaganda da Vivo, materializada em vídeo, e que circulou na internet; e os anúncios publicitários veiculados em revistas impressas, a partir de semelhanças e diferenças entre esses textos e sua circulação.

Nos seus modos de apropriação sobre esses aspectos, no trabalho com os gêneros textuais, a Professora S evidenciou o lugar fronteiriço entre o papel do suporte na relação com esses anúncios publicitários. Ao sinalizar para aspectos distintos na composição da propaganda da Vivo (*Já no vídeo, foi de outro jeito, né? Tinha o som, a imagem...)* e na composição do anúncio (*Quando eu perguntei a vocês de onde eu tirei isso aqui, todos perceberam que foi de uma revista e disseram que foi pelo papel, o tamanho do papel, todos perceberam...),* inferimos,

através dessas falas, que o suporte não foi considerado como um *lócus* neutro, isto é, os anúncios apresentados não ficaram indiferentes a ele, influenciando na natureza dos gêneros suportados (quanto a sua estrutura composicional, por exemplo), como nos aponta Marcuschi (2008, p.174).

O trabalho com o conceito de suporte textual, a partir desses exemplares de propagandas, pareceu revelar, ainda, os pressupostos teóricos, presentes no discurso da inovação, como um conteúdo a ser ensinado – (...) *Então, isso aí nós vamos chamar de suportes diferentes. O que é um suporte textual?(...).* Nessa direção, a docente justificou a natureza diversa das fontes em que buscava os textos para o trabalho em sala de aula, já que objetivava que os alunos percebessem "esse universo" e, para tanto, propunha essa reflexão, sistematicamente, alegando que a escola, em geral, havia se acostumado a um modelo que prescindia da diversidade textual, pelo que inferimos de sua fala abaixo.

(...) Eu busco os gêneros em várias fontes. Assim... Do livro, dos jornais, de revistas, da internet, não é uma fonte só. O que eu acho importante é que eles percebam esse universo, entendeu? Eu acho que a escola limitou-se muito, ela acostumou só com aquilo ali. A gente não tem essa estrutura para um outro universo. Por exemplo, por que é que só a professora de geografia pega um atlas e leva pra escola, pra sala de aula? Por que só o professor de geografia? Um filme... Por que não leva um filme para escola, não é? (...) Agora a gente tem um material muito limitado. Nem toda escola tem uma biblioteca, tem uma bibliotecária, tem livros, mas não tem uma bibliotecária (PROFESSORA S).

Esse circuito desencadeou o primeiro tipo de abordagem da AL/GRAM a partir da exploração de frases e palavras retiradas dos anúncios publicitários. Foi o caso, por exemplo, do trabalho com o anúncio do Iogurte Ninho da Nestlé.

Figura 11 – Anúncio do Iogurte Ninho da Nestlé

Fonte: Nestlé [s.d.]

Antes, entretanto, procurou conceituar o que seria uma peça publicitária para, depois,

refletir sobre os exemplos que havia trazido. Essa definição, assim como as demais etapas dessa sequência didática, tinham sido, segundo ela, resultados de suas pesquisas na *internet* e que, compunham, como tido pela docente, *um mix de vários suportes*, através dos quais *ia fazendo um mix ali, uma saladinha aqui*.

A Professora S, assim no trabalho com o suporte, sentiu necessidade de definir o que seria uma peça publicitária, levando-nos a inferir, primeiramente, que os termos *publicidade, propaganda, campanha publicitária, peça publicitária*, tomados de forma equivalente, no primeiro momento de abordagem desse gênero, precisaram ser melhor esclarecidos, na sistematização feita por ela, ao longo da sequência, como veremos em outros momentos dessa análise. Inferimos, mais uma vez, que a abordagem do gênero textual vai ganhando outros contornos, assumindo o *status* de conteúdo a ser ensinado.

E o que é peça publicitária? É cada um dos elementos produzidos para uma campanha de propaganda, tanto de publicidade ou de promoção de vendas. E aí a gente vai conhecer agora uma relação de peças, né... peças publicitárias mais comuns (...) São essas peças que vamos conhecer primeiro aí... o anúncio em jornal ou revista, o encarte, o filme. E aí a gente vai ver quando vai ser uma peça pra vender uma ideia e quando é pra vender um produto (...).
(PROFESSORA S).

Em relação ao trabalho com o anúncio do iogurte Ninho Soleil, a Professora S explorou, inicialmente, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o produto, a marca e o consumo. Em seguida, questionou os alunos sobre a palavra "coruja", usada no texto do anúncio, aproveitando o *jogo de marketing*, apontado pelo aluno, em relação às estratégias usadas na produção do anúncio em questão.

Professora S: (...) Vamos pensar o seguinte: esse produto é uma coisa que todo mundo gosta, né? Essa embalagem é do...
Alunos: Ninho.
Professora: Quem já tomou ninho na vida?
Alunos: Eu
Ouviu-se muito barulho.
Professora S: Mas, a mãe de vocês comprou por conta de quê?
Alunos: Da propaganda.
Aluno 1: Porque era conhecido.
Aluno 2: Por causa da marca, do preço...
Todos falando ao mesmo tempo.

Professora S: Veja só: a mãe de vocês comprou por conta da propaganda, porque... Minha gente, assim não posso continuar... Por favor. Por conta da propaganda, da embalagem, do preço, tudo isso que vocês elencaram. Isso tudo é o quê? Como é que podemos chamar isso aqui?
Aluno 2: Jogo de marketing.
Professora S: O que é então esse jogo de marketing?
Aluno 2: Ah... assim... é tipo o que eles usam pra convencer, né?
Aluno 3: É pra convencer o consumidor.

Esse encaminhamento didático aplicou-se aos demais anúncios publicitários, trazidos ao longo da sequência, como veremos adiante, para chegar, efetivamente, à exploração de aspectos linguísticos dos anúncios trabalhados. No anúncio do iogurte, a docente explorou as palavras "coruja" e "ninho", usadas no texto, conforme podemos ver abaixo:

Professora S: Então vê só, eu só queria perguntar uma coisa que eu ainda não entendi, por que ele usou essa palavra coruja?
Aluno 1: Por que é uma boa mãe para os seus filhos.
Professora: Quem disse que a coruja é uma boa mãe para os seus filhos?
Aluno 2: É aquela mãe que só quer proteger o filho.
Professora S: Mas por que a gente acha que a mãe aqui é coruja? Por que coruja para mim é uma ave, né uma ave?
Aluno 3: É ... Mas...tem outro sentido, né... da marca que é pra criança e a mãe é quem compra...
Professora S: Ah, relação de ninho com a coruja? Porque ninho para mim só de passarinho.
Aluno 3: Mas esse Ninho é o da marca.
Professora S: Tem uma fábula que diz que a coruja diz para uma águia que ela poderia comer todos os animais, menos os filhos dela. Aí a águia diz assim: "e como é que eu vou saber que é seu filho?" O quê que a coruja diz para essa ave?
Silêncio.
Professora S: "Os meus filhos são os filhos mais bonitos da selva." Aí a outra ave foi lá, encontrou um ninho, e devorou e aí a coruja foi lá reclamar e a águia disse o quê? "Você disse que os seus filhos eram os mais bonitos da selva." Então, moral da história, filho bonito é... Da mãe, né? Para ela, a coruja, eles eram, sim, os mais bonitos. Então, vê só, a palavra coruja aqui foi associada ao zelo, ao cuidado da mãe, né? Da proteção da mãe, né? E esse ninho aqui é o da coruja (apontando para o texto da propaganda)? Mas qual é a relação da palavra ninho aqui com o produto? Ninho é o quê, hein? O do passarinho? É a casinha que o passarinho faz, mas aquele ninho que o passarinho faz ele tem sabor?
Aluno 4:É porque os produtos do Ninho são feitos pras crianças.
Aluno 5: Por isso ainda tão no ninho.
Todos riram.
Professora: Muito bem. Olha aí. Agora, prestem atenção! O ninho que eu conheço é aquele que o passarinho faz e bota o seu filhotinho lá e aqui o ninho é o quê? É o produto, é o alimento, agora qual é a relação desse ninho com o alimento?
Aluno 6: É isso que ele disse não, professora?
Aluno 7: Acho que é isso mesmo...o ninho tem a ver com a criança.

Professora S: Então, quando essa mãe faz o ninho dela, qual é a intenção para os filhos dela?
Alunos: Proteger os filhos.
Professora S: Proteger os filhos, cuidar dos filhos. E quando a marca Ninho faz o produto... É pra quê?
Aluno 9: Pra alimentar as crianças.
Aluno 10: Pra proteger também, né? Não deixa de ser, eu acho, né?
Professora: Pois não é que é isso mesmo!... Hoje, eu entendi por que o ninho pode ser visto assim também, entendi hoje, juro a vocês. Essa leitura não é ótima, pessoal?
(PROFESSORA S).

Nesse fragmento de aula, os sentidos sobre o uso da palavra "coruja" no texto foram se construindo em função do repertório enciclopédico dos alunos, os quais, mobilizados no processo de interação entre autor-texto-leitor, pressupunham um conhecimento partilhado sobre o significado de "mamãe coruja" como sendo *aquela mãe que só quer proteger o filho.* A Professora S procurou complexificar a questão, apontando também para o sentido dicionarizado da palavra. *Mas por que a gente acha que a mãe aqui é coruja? Por que coruja para mim é uma ave, né uma ave?*

A partir desse mote, a docente explicou o significado da expressão "mamãe coruja", a partir do intertexto com a fábula "A coruja e a águia", numa espécie de alegoria para mostrar que *a palavra coruja aqui foi associada ao zelo, ao cuidado da mãe, né? Da proteção da mãe, né?* Esse recurso de intertextualidade, segundo a docente S, foi utilizado em função do planejamento realizado para essa sequência, o qual, como já sinalizado, se constituiu de pesquisas também na internet – *nem eu sabia que a expressão mãe coruja vinha de uma fábula (...) eu fui descobrindo isso, assim ... É... Indo em vários sites, aí vou tirando o que me interessa e o que atende os meus objetivos (...)Aí eu saio pesquisando.*

A mobilização desses saberes pela Professora S, embora norteados pelos referenciais curriculares da SEDUC/PE, como assumido por ela, também se amplificou em função das necessidades da didatização efetiva em sala de aula. Esses fazeres gerados, em função também do "ver fazer e ouvir dizer", que se deram nas situações *formais* (nos encontros do GEDELP), e em momentos mais informais, como nas trocas de receitas, nas conversas dos corredores, como já sinalizou Chartier (2000), foram dialogando com outros interlocutores, no caso da Professora S. Nesse sentido, as "receitas" e as informações disponibilizadas, nos *vários suportes*, mais precisamente, *na internet*, foram assumindo um espaço significativo de interlocução no processo de construção de sua aula de português, através do qual as atividades escolhidas foram sendo

baseadas em critérios práticos.

Nessa direção, a Professora S também explorou os sentidos empreendidos na palavra "ninho" no texto do anúncio, tanto em seu sentido dicionarizado, como também dando nome à marca do iogurte, a fim de estabelecer relações entre tais significados - *E esse ninho aqui é o da coruja (apontando para o texto da propaganda)? Mas qual é a relação da palavra ninho aqui com o produto? Ninho é o quê, hein? O do passarinho? É a casinha que o passarinho faz, mas aquele ninho que o passarinho faz ele tem sabor?*Apesar de a marca Ninho não estar relacionada ao fato de que é *porque os produtos do Ninho são feitos pras crianças*, já que, originalmente, essa marca foi inspirada no brasão da família de Henri Nestlé, cujo sobrenome em alemão suábio quer dizer "pequeno ninho"[85], os alunos estabeleceram uma relação sobre outros possíveis sentidos do nome dessa marca, considerando, nessa situação de aula, o conhecimento de mundo e público-alvo, em potencial, a que esse produto se destina: as crianças.

Esse tipo de abordagem das palavras, presentes no texto, foi, recorrentemente, utilizado, pela Professora S, para o trabalho com outros anúncios publicitários, enfocando conteúdos tais como metáfora, personificação, polissemia, ambiguidade, entre outros. Vejamos, abaixo, o trabalho realizado pela docente com os seguintes anúncios: o do pet shop, a campanha de trânsito.

Figura 12 – Exploração da metáfora Gato = lindo

Fonte: Domínio Público Virtual (2016).

[85] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nestl%C3%A9 (Acesso em: 18/10/2016)

Nesse anúncio, acima, a Professora S chamou a atenção, inicialmente, para o conteúdo temático do anúncio. Em seguida, destacou, de maneira pontual, o uso da figura retórica, no caso, a metáfora, como estratégia, aplicada ao texto, para conseguir provocar o efeito de sentido sobre ele, ou seja, ao empregar uma palavra fora do seu sentido convencional ou corrente, em substituição a uma outra em vista de uma relação de semelhança cognitiva, subjetiva e cultural (gato = lindo). Para tanto, pediu que os alunos identificassem qual foi a estratégia linguística usada pelo produtor da propaganda, tendo, ainda, que apontarem qual foi a palavra no texto que se comportava metaforicamente.

Professora S:Então vê só gente, a gente agora vai fazer um trabalhinho que vocês precisam ter bem atenção, certo? Então vê só: "banho e tosa, aqui seu cão sai um gato." Isso aí foi uma propaganda de quê?
Aluno 1: De um pet shop.
Professora S: Provavelmente de um pet shop, né?
Aluno 2: Como se ele é um cachorro?
Aluno 3: É querendo dizer que ele vai sair limpo, bonito.
Professora: Ok. Para dizer isso ele usou o quê? Uma?
Aluno 4: Metáfora.
Professora S: Metáfora. Eu pensei que ele ia sair um gato animal. Oh, meninas... Ariane e Raquel, vocês não acham que ele vai sair um gato animal, não?
Alunas: Não, né, professora... As alunas riram.
Professora S: Então, isso aí é um recurso linguístico que ele usou para enriquecer o texto e esse recurso é o quê? A metáfora. E a palavra que é metáfora é qual?
Aluno 5: O gato.
Professora S: Que substitui pelo o quê?
Aluno 6: Lindo.
Professora S: Então, assim, vejam o que a língua da gente... o que é capaz. Vejam como vocês conseguiram identificar que gato aqui não é gato animal.
(PROFESSORA S).

Em seguida, a Professora S passou para o anúncio que tratou dos riscos de se dirigir sob o efeito de medicamentos. Vejamos:

Figura 13 – Anúncio de medicamentos

Fonte: Domínio Público Virtual (2016).

Inicialmente, a docente dirigiu seu questionamento para o uso da personificação, estratégia retórica priorizada e explicitada no slide acima. Embora o aluno tivesse associado a expressão "não ponha os medicamentos ao volante" como o ato de "não dirigir chapado", quando foi indagado sobre isso, a docente redirecionou a questão para o fenômeno da personificação em si, na expectativa de que os alunos percebessem a atribuição da ação de dirigir (tipicamente humana) a seres inanimados ou não racionais (medicamentos). Quando isso não aconteceu, de maneira explícita (ou metalinguística), a Professora S refez o processo de mediação, evidenciando um aspecto constitutivo do texto do anúncio em questão, a linguagem verbal e não-verbal, na perspectiva de que a leitura, guiada, multimodalmente, pudesse tornar mais clara a presença da figura de linguagem usada no texto.

Professora S: Então vamos ver se eu consigo entender outra coisa aqui: "não ponha os medicamentos ao volante." Que é isso, hein?
Aluno 1: Eu acho que é pra não dirigir chapado... sei lá...
Todos riram.
Professora S: Eu pensava que só quem dirigia... era quem tem a capacidade de guiar o carro? O medicamento é o quê? Ele pode dirigir?
Alunos: Não.
Aluno 1: É em outro sentido, né?
Professora S: Vejam só: nós temos duas linguagens aqui, quais são? Qual é a linguagem aqui (apontando para a imagem do texto)?
Aluno 7: Não-verbal.
Professora S: E aqui (apontando para a linguagem verbal do texto)?
Aluno 8: Verbal.
Professora S: Então, vê só, para a gente entender isso aqui a gente tem que juntar o todo. A

gente não pode entender isso aqui, só por isso aqui, não. A gente tem que juntar o todo. Então o que ele tá dizendo aí? Quem é que tem a capacidade de dirigir? Então o que aconteceu aí? Qual foi o recurso que ele utilizou?

Os alunos, mesmo sob essa orientação, não conseguiram, metalinguisticamente, identificar o uso da personificação no texto - *Professora tá difícil esse.* A Professora S foi criando outras estratégias para que eles explicitassem essa figura de linguagem, pois, segundo ela, não iria *entregar o ouro*. Assim, a docente pediu para que os discentes não pensassem de *forma prática, de forma lógica*, mas que procurassem *abstrair, pensar de outra forma*.

Observamos que, mesmo os alunos já tendo dito que *não se mistura droga com a direção,* evidenciando, inclusive, a mobilização de estratégias adequadas para a compreensão do texto, para a docente, por sua vez, nesse fazer da ação, pareceu que as inferências, trazidas pelos alunos, estavam circunscritas ao campo da interpretação do texto, de maneira global, e que, por isso, era necessário que eles explicitassem a figura de linguagem presente na frase: *não ponha os medicamentos ao volante.*

Para tanto, a docente recorreu a outras frases, criadas para tornar mais evidente o uso da personificação. Por um lado, observamos uma preocupação da docente em fazer com que os alunos incorporassem um vocabulário metalinguístico específico, do atual campo da Linguística que toma os gêneros textuais como objeto de ensino. De outro, a docente, nem, por isso, deixou de ampliar, pois, as oportunidades da reflexão dos alunos, quanto ao funcionamento desse fenômeno no texto. Evitou, assim , trazer uma definição pronta, o que poderia se aproximar de um ensino mais "tradicional", conforme inferimos, baseados no fragmento abaixo.

Os alunos não conseguiram responder. A Professora S continuou.
Professora S: Quando ele diz assim: "não ponha os medicamentos ao volante." Vocês disseram que não se mistura droga com a direção, mas olha o que ele diz: "não ponha os medicamentos ao volante." Quem é que tem a capacidade de dirigir? O que ele quer dizer com isso?
(...)
Professora: Vê só gente, se eu tirar esse texto daqui a ideia que passa é que...? Que alguém tomou um medicamento e...? Olha, o texto ele vai nos dar uma outra leitura: "não ponha os medicamentos ao volante".
(...)
Professora: Gente, eu consigo colocar alguma coisa em cima do volante? Na verdade vocês estão pensando de forma prática, lógica, né? Vamos abstrair, vamos pensar de outra forma. Quando ele diz assim: "não ponha os medicamento ao volante", qual é a ideia que ele passa? Vamos pensar gente, eu não queria dar essa resposta, porque vocês têm condições de dar essa resposta.

Todos conversam entre si.
Professora: Pessoal, eu vou ter que entregar o ouro, é? Eu vou ter que entregar?
Aluno 1: Professora tá difícil esse.
Professora: A porta está chorando porque ela disse que, se abrir, vocês vão correndo. A porta chora? Outra coisa, a cadeira jamais vai quebrar as pernas porque ela não tem perna.
Professora: Gente, todos esses recursos, todo esse trabalho aqui que... a empresa que vai construir um material desse usa, são recursos da nossa língua. A metáfora, a personificação que é também chamada de prosopopéia, que a gente vai atribuir ações humanas a algo que não tem vida. O medicamento, ele não tem a capacidade de guiar um carro, né isso? E aí ele vai e dá essa capacidade ao medicamento e aí é um recurso. Eu achei interessante que ela achou que eu não entendi que o gato ali é de beleza, né? E vocês achavam que eu não entendi, mas eu quis fazer vocês pensarem ali, para ver vocês dizerem.
(PROFESSORA S)

Ao longo da sequência das aulas, outros anúncios publicitários foram mostrados, através de slides, objetivando que os alunos reconhecessem o maior número de recursos linguístico-discursivos presentes nesses textos. De acordo com a Professora S, era importante que os alunos percebessem a riqueza da linguagem, quanto as suas múltiplas possibilidades de usos nos textos, aspecto ressaltado nessas aulas – *Então, assim, vejam do que a língua da gente que é capaz (...).* Essas atividades foram realizadas oralmente, de maneira coletiva, enfocando, predominantemente, esses recursos. Não houve comandos para que os alunos fizessem anotações escritas, nesse momento, já que esse trabalho viria *a posteriori* com as atividades de fixação, juntamente, com a sistematização desse *novo conteúdo* no quadro (por exemplo, diferença entre publicidade e propaganda). Vejamos um fragmento desse *novo conteúdo*:

A publicidade é uma atividade profissional dedicada à divisão pública de ideia, associada a empresas, produtos ou serviços, especificamente, é propaganda comercial. Publicidade é um termo que pode englobar diversas áreas de conhecimento que envolvam essa divisão comercial de produtos. Em especial atividades como planejamento, criação, produção e veiculação de peças publicitárias. Pode se pensar a história da publicidade desde a antiguidade. Foi, porém, após a revolução francesa, 1789, que a publicidade iniciou a trajetória que a levaria até o seu estágio atual de importância e desenvolvimento (PROFESSORA S).

A sistematização desse *novo conteúdo* foi realizada, através de slides e, também, registrada no quadro. A docente informou, como já dito, que elaborou essa sequência de atividades através de pesquisas na internet. Vimos que o conceito de publicidade apresentado, por exemplo, aparece disponível em vários *sites* que abordaram essa temática, funcionando quase como um texto de domínio público. Compreendemos que esse *novo conteúdo*, mobilizado em função do trabalho com o texto publicitário, pareceu substituir os antigos conteúdos prescritivos,

caracterizados pela definição de regras gramaticais, o que nos levou a inferir se tal definição sobre publicidade não se constituiria *novos tipos de taxonomia*, frutos dos seus modos de conceber e operacionalizar o discurso da inovação

Ainda a título de exemplo, para a identificação do recurso de ambiguidade, a Professora S utilizou-se do anúncio publicitário da Lillo para explicitar o uso da expressão popular "rei na barriga", trazida nesse texto, sugerindo que uma mãe faria o que fosse necessário para agradar o seu "rei" (nesse caso, o bebê). A docente destacou, ainda, que essa expressão, usada, intencionalmente, pelo produtor do anúncio, se articulava ao preço dos produtos dessa marca, mais caro em relação à concorrência.

Figura 14 - Anúncio publicitário da Lillo

Fonte: Domínio Público Virtual (2016).

Professora S: Vamos fazer o seguinte: eu vou passando e depois eu volto para ele, certo? E vocês podem ficar pensando. Vamos: "Lillo para quem tem o rei na barriga." Lillo é uma marca de mamadeira, chupeta. "Lillo para quem tem o rei na barriga", o que ele quer dizer com isso? Alguém tem o rei na barriga?
Aluno 1: Que a pessoa é muito metida, né?
Aluno 2: Eu acho que o rei aí é o bebê.
Professora S: O rei na barriga aí, então é o quê? O neném, né? Então aí tem uma ambi...?
Alunos: Ambiguidade.
Professora S: Por que é uma ambiguidade?
Aluno 3: Acho que é por causa de rei...
Professora S: Então, se a gente pensar nessa marca... Acho que vocês não têm muito essa noção... né... Mais os pais de vocês... Vocês são muito jovens... Essa marca é mais cara do que as outras que vendem também o mesmo... o mesmo material, vamos dizer. Assim, né, o bebê vira o rei e por causa dele vale pagar mais caro, né... comprar na Lillo. Entenderam?
(PROFESSORA S)

Utilizando-se desses mesmos procedimentos didáticos, a Professora S abordou o uso dos estrangeirismos, a partir da linguagem verbal, trazida no anúncio, "se você também quer a casa branca, use good bril". Embora tenha destacado a importância de os alunos considerarem a multimodalidade nesses textos, na abordagem desse anúncio, porém, não enfatizou a referência feita ao presidente Barack Obama e à Casa Branca, trazida na linguagem não-verbal, o que pareceu, por um lado, evidenciar o esforço em explicitar o recurso presente no texto, em detrimento de sua utilização, conjugada a outras estratégias empreendidas para a produção de sentido; e, por outro, a crença de que os alunos já haviam compreendido que, na leitura do gênero anúncio publicitário, a consideração da multimodalidade era algo imanente.

Além disso, no trabalho com a ambiguidade, observamos o esforço da docente em fazer com o que os alunos identificassem o nome desse recurso presente no texto. Não questionamos, aqui, o direito de os alunos aprenderem essas nomenclaturas que substituem as antigas. Esses dados, ainda que embrionários, podem nos levar a supor que não haveria vantagem em discutir a língua sem ter uma linguagem própria para isso, sobretudo, com alunos de um nível mais avançado. Observamos, assim, que a abordagem foi de natureza muito menos epilinguística, e muito mais de caráter metalinguístico, com terminologia técnica atualizada, em substituição à nomenclatura presa ao nível morfológico–sintático.

Professora S: Então vamos lá. "Se você quer ter sua casa branca, use...?
Alunos: Bombril.
Professora S: Certo, "use Bombril." Mas qual a linguagem que a gente encontrou aqui (apontando para a frase em que há o estrangeirismo? O que a gente encontrou aqui?
Aluno 1: A língua estrangeira.
Professora: Então, qual é o estrangeirismo? Leiam pra mim...
Aluno 1: Use Good bril.
A professora passou para o outro exemplo.
(PROFESSORA S).

Como vimos, nesse primeiro bloco, a Professora S trabalhou a AL/GRAM, no nível da leitura de frases e palavras, considerando o funcionamento discursivo dessas unidades da língua, nos textos da esfera publicitária, destacando os recursos, acima explicitados, responsáveis pela produção de sentido e pelos propósitos comunicativos desses textos. Entretanto, como anunciado, esse trabalho não se restringiu apenas a essa perspectiva (mais discursiva, vinculado aos gêneros), ainda que os conteúdos priorizados pertencessem ao mesmo campo de estudos da linguagem, conforme constatamos, ao vê-la registrar, no quadro, encaminhamentos teórico-metodológicos

para o ensino de semântica, numa perspectiva mais lexical. Vejamos:

No quadro:

As palavras têm sentidos que podem variar, dependendo do contexto em que são empregadas. Às vezes, unindo-se a outras palavras, formam expressões com sentidos completamente diferentes, como é o caso do cachorro-quente. Esses outros aspectos das palavras são estudados pela semântica.

Semântica: é a parte da gramática que estuda os aspectos relacionados ao sentido das palavras e enunciados.

Alguns dos aspectos tratados pela Semântica são: sinonímia, antonímia, campo semântico, hiponímia, hiperonímia e polissemia.
Sinonímia e antonímia
Você já vacinou seu cão?
Você já vacinou seu cachorro?
As palavras cão e cachorro podem ser substituídas uma pela outra, o que não ocorre no caso de cachorro-quente, por se tratar de palavra composta.
Já partiu um carro agora com um homem e uma mulher.
Já partiu um carro com duas pessoas.
A expressão um homem e uma mulher pode ser substituída por duas pessoas, mas o contrário nem sempre é possível.
Quando em contextos diferentes, uma palavra pode ser substituída por outra, dizemos que as duas palavras são sinônimas.

Sinônimos: são palavras de sentidos aproximados que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos.
Antônimos: são palavras de sentido contrário.

Campo semântico, hiponímia e hiperonímia
Leia este enunciado:
Comprou um computador, um monitor, um teclado e uma impressora para o escritório, pois, sem esse equipamento, não conseguiria dar conta do trabalho.
Observe que palavras como computador, monitor, impressora e teclado apresentam certa familiaridade de sentido pelo fato de pertencerem ao mesmo campo semântico, ou seja, ao universo da informática. Já a palavra equipamento tem um sentido mais amplo, que engloba todas as outras. No caso, dizemos que computador, monitor, impressora e teclado são hipônimos de equipamento. Equipamento, por sua vez,é um hiperônimo de outras palavras.

Hipônimos e hiperônimos são palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, sendo o hipônimo de uma palavra de sentido mais específico e o hiperônimo uma palavra de sentido mais genérico.

Polissemia
Compare esse dois enunciados:

Não consigo passar o fio de lã na agulha de tricô.
Enrosquei minha pipa no fio daquele poste.
Observe que a palavra fio apresenta sentidos diferentes nos seus enunciados.
Polissemia é a propriedade que uma palavra tem de apresentar vários sentidos.
(Professora S)

Como vimos, no registro escrito, acima, a Professora S utilizou-se, para a sistematização dos *conteúdos semânticos* que até então tinham sido abordados em frases e palavras, presentes no gênero anúncio, da didatização também proposta pelo livro didático, Português – Linguagens (CEREJA e MAGALHÃES, 2005), destinado ao 1ª. ano do Ensino Médio. Nesse material, embora houvesse, no quarto capítulo, uma discussão específica sobre os gêneros textuais, a Professora S, todavia, para trabalhar com o conceito de semântica, utilizou o capítulo 12, dedicado à *introdução da semântica*, cuja abordagem articulou-se a uma perspectiva lexical, na qual as palavras são definidas em relação às outras, especialmente, em relação à maioria dos exercícios propostos. Considerada uma das muitas vertentes relativas aos estudos semânticos, essa perspectiva vincula-se à semântica estruturalista "que, assim como Saussure, se preocupa com a linguagem e não com as coisas (mundo real)" (SILVA e SANTANA, 2009, p.35). Inferimos que, para a docente, no ensino de língua, esse nível de análise também existiria e precisou ser, ao lado dos estudos semânticos de nível discursivo-textual, garantido.

Ainda, nesse mesmo material, observamos que, no capítulo 1, chamado de *Linguagem, comunicação e interação*, conviviam, por exemplo, no tópico *Conceituando*, expressões pertencentes a concepções de línguas distintas: de um lado, a comunicação definida quando ocorre *a interação* com outras pessoas, utilizando a linguagem, e *interlocutores* vistos como pessoas que participam do processo de interação por meio da linguagem; de outro, o código definido como um conjunto de sinais convencionados socialmente para a construção e a transmissão de mensagens.

Diante disso, constatamos haver não apenas um *amálgama* de perspectivas teórico-metodológicas na didatização proposta pela Professora A, mas, também, no material didático que ela elegeu para compor as atividades que ora trataram dos recursos linguísticos presentes no gênero anúncio publicitário, ora aprofundaram e/ou explicitaram, na sistematização, o lugar da semântica como sendo *a parte da gramática que estuda os aspectos relacionados ao sentido de palavras e enunciados.* Nesse sentido, pareceu evidente a maneira como a docente se apropriou do ensino desses conteúdos semânticos, advindos de um paradigma discursivo e de um

paradigma lexical, os quais se justaposicionaram a serviço do que ela objetivou priorizar na sua aula.

Em relação, ainda, ao registo no quadro acima, observamos os modos como a Professora S (re)fabricou o conteúdo de semântica trazido no livro didático, tratado como mais uma das fontes para a elaboração dessa sequência de aulas. Nessa direção, a docente utilizou esse material didático, independentemente do ano de escolarização ao qual se destinava; ou do livro que havia sido escolhido para ser usado naquele ano.

Suas escolhas pareciam vinculadas a outras motivações, já que, na ação efetiva de sala de aula, ela foi selecionando aspectos do conteúdo que julgou serem mais importantes e, em consequência, foi descartando outros. Por exemplo: quando suprimiu a informação, trazida no material didático, de que não existem sinônimos perfeitos e que a escolha entre dois sinônimos é dependente de fatores diversos, os quais estão relacionados ao tipo de linguagem ("discursos mais técnicos"; "linguagem cotidiana"; "linguagem jurídica") exigida nas situações de comunicação. Sobre essa supressão, a Professora S afirmou que retirou do material didático apenas o que foi necessário para cumprimento de seus objetivos, e que, segundo ela, a definição sobre sinônimos já trazia em si a ideia de que eles não eram perfeitos – *na minha leitura ... na minha compreensão ... tá muito claro que os sinônimos não têm ... é ... não têm significado igual ... a definição já diz isso, né?* Inferimos, assim, que a docente considerou a informação redundante e, portanto, descartou-a.

Esses apontamentos ajudaram-nos a compreender o pontual trabalho com AL/GRAM no nível da leitura de frases e palavras, através, também, do modelo teórico-metodológico da semântica lexical, comumente encontrada nos manuais de gramática ao tratar dos estudos semânticos.

Sendo assim, a Professora S utilizou três atividades, retiradas do livro didático citado, das sete contidas nesse manual. Na primeira questão, modificou o enunciado e a estrutura da questão. Em relação ao enunciado, a questão sinalizava, inicialmente, que havia, *na língua portuguesa, inúmeras palavras que se referiam a dinheiro. Por exemplo, quando o Estado é o beneficiário do dinheiro do contribuinte (indivíduos ou instituições), esse dinheiro recebe o nome de imposto ou tributos*. Pedia, assim, que os alunos identificassem *no boxe lateral o beneficiário do dinheiro designado por estes termos*. A docente reescreveu a questão, no quadro, da seguinte forma:

Estabeleça relação de sentido para as palavras abaixo:

a) honorário -
b) mesada -
c) pró-labore -
d) anuidade -
e) gorjeta -
f) juros -
g) indenização -
h) salário -
i) dote -
j) lucro -
k) renda -
l) pensão -

Quanto à opção da Professora S em reescrever a primeira questão, verificamos, primeiramente, que o enunciado original pareceu propor uma atividade que objetivava que os alunos identificassem o campo semântico da palavra *dinheiro*. Inferimos que a docente descartou esse enunciado, porque já havia trabalhado com o conceito de campo semântico, o que poderia sugerir que os alunos já tivessem se apropriado desse conceito, tornando, assim, esse enunciado desnecessário. Em um dos exemplos que trouxe sobre o assunto, em sala de aula, a docente elaborou, juntamente, com os alunos o campo semântico de *escola,* como podemos ver abaixo*:*

Professora: A gente já falou sobre o campo semântico e qual a outra palavra? Vê aí. Oh, dentro da escola, o que é que tem dentro da escola?
Aluno 2: Diretor.
Aluno 3: Professor.
Professora: Sala de aula, tem mais o quê?
Aluno 4: A pessoa que fica na porta.
Professora: Lixeira, outra diga aí.
Aluno 5: Carteira.
Professora: Carteira, birô.
Aluno 6: Tem quadra.
Professora: Tem quadra.
Aluno 7: Diretoria.
Professora: Gestores. É... Laboratório de informática. Gente vê só. Tudo isso aqui vai ter a relação com a escola.
Aluno 8: Tá tudo conectado.
Professora: Tudo conectado, muito bem! Onde está o heterônimo? Qual é aí o heterônimo? Escola, não é? Agora vê só, gente. Existem aqui algumas coisas, mas, assim, no conjunto, elas vão compor a escola.
(PROFESSORA S)

Em relação à atividade acima, dois aspectos chamaram-nos atenção: no primeiro, observamos que a docente se sentiu mais confortável em fazer uso de uma *metalinguagem* mais articulada ao discurso das novas prescrições, ao se referir, por exemplo, a *campo semântico,* a *hiperônimo,* conteúdos pertencentes ao campo dos estudos semânticos, o que nos levou a inferir que ela, ao abraçar essa nova perspectiva, sentiu-se autorizada a praticar esse ensino dessa forma; no segundo, relativo à modificação da atividade e a sua realização, vimos que os alunos, sem o *box* como apoio, apresentarem dificuldades em relacionar, por exemplo, a palavra *honorários* ao tipo de beneficiário específico, no caso, os *advogados*. Embora a Professora S tenha afirmado que a categoria *campo semântico* era diferente da categoria *sinônimos,* a mudança, no enunciado, pode ter contribuído para que a abordagem ficasse no campo da sinonímia, aspecto que ela procurou resgatar na resolução da questão.

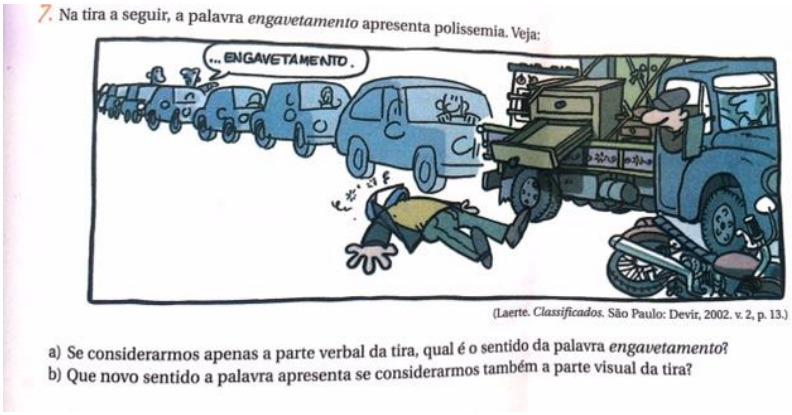
Professora S: E honorários, minha gente, geralmente quem é que recebe esse tipo de pagamento? (...) Vejam, eu sei que é mais complicado chegar no campo semântico dessa palavra... até porque é uma linguagem específica... é preciso acionar os conhecimentos prévios, né... mas honorários têm a ver com advogados... é isso aí que eles recebem pelo seu trabalho. Entenderam? (PROFESSORA S).

Quanto às questões seguintes, a Professora S manteve os mesmos enunciados e as estruturas do livro didático, suprimindo as subsequentes, o que nos levou a inferir que essas questões, mais precisamente, a quatro e a sete, por prescindirem da leitura de uma tira e de uma charge, ficaram inviabilizadas de serem realizadas, porque não tiveram como ser escritas no quadro, já que os alunos não tinham o material didático de onde elas foram retiradas.

Figura 15 – Atividade I com Tirinha de Niquel Náusea

Fonte: CEREJA e COCHAR, Português Linguagens:volume 1: ensino médio.5ª. ed. São Paulo:Atual, 2005, p131

Figura 16 – Atividade II com Tirinha de Niquel Náusea



Fonte: CEREJA e COCHAR, Português Linguagens:volume 1: ensino médio.5ª. ed. São Paulo:Atual, 2005, p131

Já as questões cinco e seis trataram, respectivamente, da mudança de sentido em dois enunciados (- Rubens e Márcia estão se separando, você sabia?/ - Rubens está se separando de Márcia, você sabia?); e do campo semântico, relacionado à hiponímia e a hiperonímia das palavras, o que nos levou também a inferir que, talvez, eram assuntos já discutidos nas aulas e, portanto, os alunos já haviam consolidado essa aprendizagem.

Na seção seguinte, iremos apresentar as situações em que a Professora S realizou situações de trabalho com a AL/GRAM articulado aos eixos didáticos de oralidade e produção textual, ainda que com uma baixa incidência quanto ao tempo investido na aula de português

dessa docente.

5.4.2.3. O modo de operacionalizar o ensino de AL/GRAM praticado pela Professora S: momentos pontuais de articulação no nível da produção de texto e da oralidade

Considerando a baixa incidência de atividades, realizadas pela Professora S, quanto à articulação do ensino de AL/GRAM aos eixos didáticos de oralidade e produção textual escrita, alocamos, em uma mesma seção, a análise de tais situações. Como vimos, na tabela 4, houve apenas dois momentos de atividades, envolvendo o eixo de oralidade; e apenas um, em relação à produção de texto escrito, o que equivaleu, respectivamente, a 2,5% e a 1,5% de tempo investido nessa dimensão do ensino de língua portuguesa.

Em relação ao trabalho com a AL/GRAM, articulado à produção textual, observamos momentos em que a Professora S sinalizou, durante as observações, para a realização dessa atividade, como uma espécie de produto final da sequência didática que havia desenvolvido. Nesse sentido, inferimos que a docente compreendeu que esse era o eixo didático que deveria ser abordado ao fim da sequência, sobretudo, pelo fato de ele ter ocupado a aula 9, conforme explicitado verbalmente:

Professora S: (...) E aí agora, qual será o efeito de nosso trabalho? Nós seremos contratados por uma agência de publicidade, né? Para a gente fazer uma propaganda, certo? Nós fomos contratados por uma empresa de publicidade para gente fazer uma propaganda. E aí o que é que eu quero de vocês? Que vocês comecem a pesquisar um produto... (PROFESSORA S).

Por um lado, a opção da Professora S em realizar, efetivamente, o trabalho de produção textual, ao término da caracterização e da exploração dos aspectos linguístico-discursivos do gênero anúncio publicitário, por meio da leitura de diversos exemplares desses textos, aproximou-se, pois, de sequências canônicas, padronizadas em muitos livros didáticos, conforme também vimos nos estudos realizados por Menegassi (2003) e Tardeli (2002), ao constatar, dentre outras questões, a dependência do professor aos modelos de ensino da escrita veiculados nos manuais didáticos, nos quais, geralmente, a escrita é deixada para o fim.

Por outro, a docente, em seus modos de apropriação do discurso oficial, pareceu priorizar, dessas orientações, a familiaridade com a diversidade de textos da esfera publicitária, de modo a "dar munição para que os alunos adotem gêneros textuais propícios às finalidades dos textos e

tenham modelos de textos indexados na memória que tornem a tarefa de escrita mais fácil" (LEAL e MELO, 2006, p.24).

(...) Eu trabalho com o texto, com vários gêneros, né? Então, é como eu fiz, né? Eu trouxe também esses anúncios, né? Mostrei para eles e perguntei do que se tratava aquilo ali, quem fez aquilo ali, por que isso tá ali. Quem fez aquilo ali tem algum objetivo, qual intenção que ele tem ali e daí a gente começou das sugestões a tematizar e isto seria o momento da mediação, né? Onde a gente mostraria pra ele o conceito daquilo tudo, que ali realmente tem um nome, que aquilo tem um texto que tem uma função, que tem um propósito, que alguém arquitetou aquilo, ali, porque tem um objetivo, né? De convencer. E daí a gente é... finaliza tudo com as informações deles... (...) E no final a gente termina com a produção dele, né? Onde eles vão fazer pesquisa, vão ver o texto não-verbal, né? O que mais ali é explorado, a questão do valor, é... todas as características do produto (Professora S).

Além disso, observamos que a Professora S foi criando condições de produção para que os alunos produzissem esse gênero – (...) *Nós fomos contratados por uma empresa de publicidade para gente fazer uma propaganda*. Essas condições de produção hipotéticas, trazidas nos comandos da atividade (que seria realizada a *posteriori)*, durante as aulas, pareceram revelar a necessidade da docente em distanciar-se de uma prática de escrita aos moldes da redação escolar, associada a uma concepção *antiga* de produção de texto na escola, a qual é caracterizada como uma tarefa que é proposta sem que o aluno tenha vivenciado qualquer preparação para escrevê-la, além de ter sua finalidade circunscrita à avaliação do professor, sendo este o seu único destinatário (MORAIS e FERREIRA, 2006, p. 66) – (...) *que ali realmente tem um nome, que aquilo tem um texto que tem uma função, que tem um propósito, que alguém arquitetou aquilo ali porque tem um objetivo, né?*

Outros aspectos, relativos, ainda, aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação, trazidos, pela Professora S, nos comandos de produção textual do gênero anúncio, confirmaram o lugar desse *novo conteúdo,* nos saberes mobilizados pela docente, em detrimento do trabalho com a escrita no nível da redação.

Professora S: (...) Então, é o seguinte vocês vão pensar num produto que vocês acharam interessante para fazer uma propaganda. Aí vocês podem trazer na nossa próxima aula, que vai ser terça-feira. A minha proposta é vocês construírem, se quiser, num computador. Também quem não tiver, não tem problema. Vamos para folha de jornal, revista, pautado, enfim. O trabalho é individual. Aí vocês vão trabalhar com todos esses recursos e isso que a gente viu, aqui, eu vou postar no blog da escola, pra que as outras turmas, né, os outros alunos da escola vejam o que vocês produziram. Eu acho que assim vai ficar muito interessante (...).
Professora S: (...)Vocês podem usar a internet em beneficio de vocês. Agora eu peço para que vocês utilizem cores, até mesmo quem vai fazer no computador, utilize cores. As cores são muito importantes nas propagandas, como a gente viu ontem.

O trabalho com a produção do anúncio, entretanto, não aconteceu como a Professora S previu, pois os alunos não entregaram a atividade previamente solicitada. A docente falou sobre a responsabilidade de todos, quanto ao contrato didático estabelecido e que, na escola, as regras deveriam ser cumpridas. Argumentou que, no processo de mediação, o compromisso foi firmado por todos e que não havia justificativas para a não realização da atividade, já que todas as orientações tinham sido dadas ao longo das aulas.

Diante disso, a Professora S redirecionou o trabalho com a produção de texto, não mais para a produção do gênero anúncio publicitário em si, mas focando na escrita de um dos elementos linguísticos constitutivos desse gênero textual: *o slogan*. Segundo a Professora S, essa nova *arrumação* da atividade foi uma forma, encontrada por ela, para que o trabalho com a escrita fosse garantido, embora de modo *mais simples.* A docente compreendeu que a produção do anúncio possuía um nível alto de complexidade, em virtude da estrutura composicional e da constituição linguístico-discursiva desse gênero.

É preciso ter contato com o texto, né? É trazer para eles, para perto deles, esses textos que eles conhecem tão bem. Dizer qual é a propaganda, que este texto aí é uma propaganda, enfim. Mas, eu sei que é não é fácil fazer, né? (...). Não é fácil produzir um anúncio, porque tem a linguagem verbal, assim, tem as imagens, os recursos, tem muito pano pra manga. Agora, eu tive que fazer uma arrumação, pra tentar simplificar pra eles (...) E pra cumprir também meus objetivos também, não é? (...) De fazer também com que eles produzissem alguma coisa de escrita (...) (Professora S).

Na *arrumação* proposta pela Professora S, dois aspectos nos chamaram a atenção: a) a amplificação da noção de escrita, não restritiva à produção do gênero publicitário, mas também considerada a partir de outros elementos desse gênero, no caso, o *slogan*; b) a retomada de um exemplar de anúncio, do *dicionário Aurélio,* através do qual explorou, especificamente, o slogan desse texto, e os sentidos empreendidos, enfocando a ambiguidade, na construção da expressão: *BOM PRA BURRO.* Vejamos:

Figura 17 – *Slogan* do dicionário Aurélio

Fonte: Domínio Público Virtual (2016).

Professora S: Observem essa propaganda (apontando para o anúncio trazido nos slides). Vejam só: Esse anúncio é sobre o quê? Vocês acham que está vendendo que produto?
Aluno 1: O dicionário Aurélio.
Professora S: Certo, a gente não tem dúvida, né? Todo mundo conhece o dicionário, a gente sempre tá usando esse recurso nas aulas. Então, qual é o slogan dessa propaganda? Qual é a frase que é usada pra chamar atenção do leitor?
Aluno 2: "Bom, pra burro."
Professora S: A gente chama essa frase de ...
Aluno 3: Slogan
Professora S: Muito bem. A gente agora vai começar a fazer a associação. A gente vê aqui a propaganda do dicionário, o que ele faz... A gente vê que burro tem mais de um sentido. Sentido de quê?
Aluno: De que a pessoa é burra. (Todos riram)
Professora S: Agora, a gente, vê só, a palavra burro, aqui, você pode ver com outro sentido? Qual a leitura que a gente tem, Renato?
Aluno 4: De que é muito massa ... que é muito bom.
Professora: Então, vê só, qual foi o recurso que ele utilizou ali? A ambiguidade, né. Então, vê só... O que é ambiguidade? É quando a gente pode fazer mais de uma leitura das palavras, né? Então, essa frase é o quê?
Todos: Ambígua.
(PROFESSORA S)

Para a realização da atividade de produção dos slogans, a Professora S optou por fazê-la, coletivamente, na sala de aula, o que nos levou a inferir que essa decisão se deu em função do insucesso do comando anterior, no qual a atividade seria realizada, individualmente, e em casa. Para tanto, a docente trouxe três anúncios para que os alunos produzissem novos slogans para eles. Foram os seguintes: a) do chocolate "Serenata de amor", da Garoto; b) do creme dental "Sorriso"; c) do chocolate "Lacta". Vejamos, a seguir, os modos como a docente operacionalizou

a produção do novo slogan do chocolate “Serenata de amor”.

Figura 18 – Propaganda do chocolate da Garoto

Fonte: Domínio Público Virtual (2016).

Professora S: (...) E esse aqui do chocolate Serenata, qual é a inferência que a gente faz aqui, logo de cara?
Aluno 1: Tá com dor de cotovelo?
Professora: Pode ser também, né? Pode ser uma série de motivos pra essa raiva, né? E aí eu pergunto a vocês agora qual é o slogan desse anúncio?
Aluno 2: É a parte de baixo da propaganda, eu acho.
Aluno 3: “Não tem mau humor que resista”.
Professora S: Muito bem, é isso mesmo. Agora, vê só gente, pra ficar claro: na parte de cima, a gente tem esse texto (apontou para o corpo do anúncio) que é a inferência que a gente fez, né? “Tá com raiva do namorado? Morde aqui”. Mas, a gente tem o slogan que fica mais abaixo (apontou para o texto). Porque, então, a gente chama de slogan? Porque é uma frase que sempre vai se repetir no anúncio. É feito na propaganda do Bombril: “mil e uma utilidades”. É feito também naquele das lojas Marisa. Quem lembra? As meninas devem lembrar sim desse comercial na TV. Fala pra gente, Anuska.
Aluna: “De mulher pra mulher, Marisa”.
Os alunos riram.
Professora S:
Alunos falando ao mesmo tempo.
Professora S: É isso aí, tá vendo? Estou gostando de ver. Agora, vamos fazer uma atividade juntos? A gente vai criar um novo slogan pra esse do Serenata de Amor, tá certo? Agora, todo mundo vai ter que participar. É só colocar a cabeça pra funcionar e usar a criatividade. Vocês vão sugerir e eu vou registrando no quadro. A gente depois vai decidindo qual o slogan que vai ficar melhor, tá certo?(...) (PROFESSORA S)

Esses mesmos encaminhamentos foram utilizados em relação aos outros dois anúncios citados: a Professora S sinalizou para os sentidos contidos nos textos do anúncio, num breve trabalho de compreensão leitora – (...) *Quando a gente diz: “sorriso amarelo” parece ser feio, né? Porque o dente para ser amarelo tem que estar sujo, precisa de um bom creme dental, né*

isso? Em seguida, partiu para a produção do novo slogan, principalmente, quando, na ausência desse elemento no anúncio, o texto do anúncio e o próprio slogan pareceram se (con) fundir, o que não aconteceu, entretanto, com o anúncio do chocolate *Serenata de amor* em que o slogan estava, claramente, explicitado.

Sendo assim, os modos de operacionalização da Professora S, quanto ao trabalho da AL/GRAM, articulado à produção de texto escrito, ocuparam um espaço incipiente quanto ao tempo de aulas investido, aspecto que ficou, ainda, mais deflagrado em função da não entrega, pelos alunos, da atividade de produção dos anúncios publicitários, o que não nos permitiu observar as possíveis (ou não) etapas de revisão, de reelaborarão até a chegada de uma versão final para esses textos. Por outro lado, os saberes mobilizados pela docente, para o reencaminhamento dessa atividade, permitiram-nos evidenciar o lugar da produção textual escrita na sua prática: vista não apenas em relação à produção do anúncio, em sua totalidade, mas também ampliada em função do trabalho com a escrita de novos slogans, de maneira colaborativa e coletiva.

Em relação ao trabalho com a AL/GRAM articulado ao eixo de oralidade, assim como já visto nas aulas da Professora A, constatamos, também, nas práticas de ensino da Professora S, o lugar periférico ocupado por esse eixo didático na aula de português. Embora os PCNs (1998), de Língua Portuguesa, afirmem que ensinar a língua oral, na escola, deva ser uma prática que possibilite, aos alunos, o acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, através do domínio de gêneros textuais, pertencentes à esfera escolar e à vida cotidiana, de maneira mais ampla, nas observações de aulas realizadas, nesse estudo, o eixo didático da oralidade foi o que menos apareceu nas práticas das professoras, sobretudo, em articulação com o ensino de AL/GRAM.

No caso da Professora S, especialmente, verificamos uma atividade, na qual a docente solicitou que os alunos apresentassem uma espécie de análise de anúncios publicitários em seus aspectos composicionais, linguísticos e discursivos. Para tanto, a docente dividiu a turma em pequenos grupos, passou, em slides, os textos publicitários aos grupos formados, escreveu no quadro um roteiro, contendo o que os grupos deveriam considerar na análise do anúncio e, por fim, falou sobre o comando da atividade. Vejamos:

Professora S: Gente, vamos fazer uma atividade hoje que vai depender muito de vocês. É claro que eu vou orientar, mas vocês vão ter que fazer um esforço pra analisarem, pra interagirem um

com o outro, entende?(...) Vamos nos dividir em pequenos grupos, ok? (...) Eu vou passar os slides e aí, então, vocês vão escolher um dos anúncios que eu vou mostrar... Ah! Também tem um roteiro que eu vou colocar, no quadro, pra ficar tudo bem amarradinho, né? (...)Sim, eu ia me esquecendo: pessoal, vocês vão apresentar aqui na frente, tá certo? Vocês agora vão dar a aula (...).

De acordo com a Professora S, a escolha por essa atividade tinha como foco atender aos pressupostos das orientações curriculares da SEDUC/PE, especialmente, em relação ao trabalho focado no gênero textual e na progressão curricular em espiral dos conteúdos.

Eu vou muito pelos conteúdos delas, né? Elas tão sempre enfatizando determinados conteúdos, elas estão sempre voltando. E eu acho que isso ... que o importante é isso ... que é o aprendizado, né verdade? Porque a gente não tem uma garantia que, naquela hora, naquela unidade, naquele conteúdo, o aluno aprendeu e aí não se vai mais trabalhar aquilo ali, né verdade? Então, assim, toda hora, todo conteúdo, qualquer gênero, você sempre tem o momento de fazer aquela análise, né? Que eles reflitam, possam falar, possam conhecer, se aprofundar mais no gênero (...). Para isso, eles precisam ter um amadurecimento mesmo, uma compreensão... (PROFESSORA S)

Dessa forma, compreendemos que o que estava *em jogo*, na verdade, era muito mais a necessidade da Professora S em evidenciar um trabalho no nível do gênero textual, sobretudo, em relação aos aspectos composicionais do anúncio publicitário; e muito menos em função da articulação, nesse caso, da AL/GRAM ao eixo da oralidade. Essa atividade compôs um conjunto de outras atividades em que o foco era a leitura e a compreensão de textos da esfera publicitária em níveis e modos distintos, como vimos.

Assim, constatamos que a docente, em nome de um ensino de língua portuguesa articulado ao *discurso da inovação*, optou por uma abordagem desse ensino, no qual a prioridade foi o gênero, cujo tratamento pareceu englobar o texto publicitário, tanto como um instrumento para *reflexão sobre os recursos da língua*, quanto como um conteúdo que precisou ser *definido e exemplificado*, tal como observamos, quando ela trouxe os conceitos de anúncio publicitário, de suporte textual, de publicidade e propaganda, para diferenciá-los entre os alunos.

Professora S: Agora vocês sabem a diferença da propaganda para a publicidade? Tem alguma coisa a ver? Hein?
Aluno 1: Não sei, professora.
Professora S: Qual é a raiz dessa palavra? Poderia ser outra coisa também...
Aluno 2: Publicando.
Professora: Não. Tornar... Tornar... Público!
Alunos falando entre si.
Professora S: Gente, eu gostaria muito de contar com vocês, porque a gente faz o trabalho e eu fico pensando, né? Vamos lá, alguém gostaria de ler?

Aluno 2: A senhora lê.
Professora: Então vamos lá. (Lendo) A publicidade é uma atividade profissional dedicada à divisão pública de ideia. Associadas a empresas, produtos ou serviço, especificamente propaganda comercial. Publicidade é um termo que pode englobar diversas áreas de conhecimento que envolvam essa divisão comercial de produtos. Em especial atividades como planejamento, criação, produção e veiculação de peças publicitárias. Pode-se pensar a história da publicidade desde a Antiguidade. Foi, porém, após a Revolução Francesa, 1789, que a publicidade iniciou a trajetória que a levaria até o seu estágio atual de importância e desenvolvimento. Gente, 1789 tem quanto tempo já?
Os alunos ficaram em silêncio.
Professora: Tem muito tempo, né? Quantos séculos aproximadamente? Mais de dois, né? Quase três. Então, assim, ela não é nem um pouquinho novinha, não é? A bichinha é velhinha, né? (Continua lendo) Hoje todas as atividades humanas se beneficiam com o uso da publicidade, profissionais liberais, médicos, engenheiros, divulgam por meio delas seus serviços. Os artistas anunciam suas exposições, discos, que não são mais discos, são CDs, livros e etc. A própria ciência vem utilizando os recursos da publicidade, promovendo suas descobertas e seus congressos por meio de cartazes, revistas, jornais, filmes e outros, não é? Então gente, qual foi a publicidade que a gente viu aqui? Qual foi a que a gente viu ontem? Aquilo ali era o quê? Anúncios publicitários, não é? O que são anúncios publicitários?
(...)
Professora S: Então vê só, gente! Olha o que ele diz aqui: "o termo publicidade refere-se, exclusivamente, a propaganda de cunho comercial. É uma comunicação de caráter persuasivo, que visa defender os interesses econômicos de uma indústria ou uma empresa. Já a propaganda tem um significado mais amplo, pois se refere a qualquer tipo de comunicação tendenciosa", aí ele abre um parêntese, "as campanhas eleitorais são um exemplo do campo de interesse políticos". Porque na verdade o que os políticos vendem pra gente? Vende uma ideia, a gente tá acreditando que eles vão fazer isso e o que a gente tá comprando ali é uma ideia. Então propaganda ela tem uma sentido mais amplo. "Etimologicamente, propaganda se refere aos atos de propagar, seja algo abstrato como a ideia" (...).
(PROFESSORA S).

Retornando às reflexões sobre a atividade proposta, contemplando os eixos de AL/GRAM e oralidade, a docente escreveu, no quadro, uma espécie de roteiro, com que os alunos deveriam se guiar, na tarefa de analisar e, em seguida, apresentar os anúncios publicitários no grande grupo. De acordo com a Professora S, por ser uma *atividade nova* para os alunos, era importante que eles tivessem o roteiro como um guia, a fim de que não ficasse *tudo muito solto*. Além disso, quando questionada sobre a origem dessa atividade, quais as fontes que buscou para realizá-la, a docente atribuiu, mais uma vez, a uma variedade de materiais, nos quais produzia seu material didático. Dentre eles, destacou, por sua vez, o curso que realizou sobre "Diversidade textual: os gêneros na sala de aula", oferecido pela SEDUC/PE, em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da UFPE, no ano de 2010. Segundo a docente, o curso, embora

voltado à formação continuada do professor, trazia atividades, contidas no Guia Didático, que poderiam ser adaptadas para a sala de aula, o que possibilitou que essa atividade de apresentação oral acontecesse.

Eu gosto muito desse movimento de estar estudando pra preparar meu material de aula. A internet pra mim é minha fonte pra tudo. Assim, sabe, eu estou sempre passeando pelos sites, buscando novidades, pegando um pouquinho daqui, outro pouquinho dali. É como eu disse, né? Eu procuro fazer um mix de tudo, de várias fontes (...). E, assim, fazer estes recortes é uma propriedade minha, eu não pego nada na íntegra. Eu pego o que é interessante. Teve o curso mesmo que eu fiz sobre o ensino de gêneros textuais lá pela Secretaria, acho que foi um curso do IEL. Não, engano meu. IEL é de estágio. Foi do CEEL. Foi até Gustavo que ministrou. Foi muito bom, pra gente poder ver, né, o gênero sendo trazido mesmo pra sala de aula (...). Foi assim... muito interessante, mesmo. Então, o que é que eu faço? Eu pego aquele modelo e eu vou fazendo aquela adaptação. E fazendo meio que (...) Como eu poderia dizer? Um novo material, um novo livro? Eu poderia dizer assim?(PROFESSORA S)

Na perspectiva de compreender, ainda, a natureza dessa atividade, procuramos observar as atividades contidas no *Guia Didático*, do curso *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula* (2006), organizado pelo CEEL/UFPE, material que, inclui um livro-texto e um vídeo educativo que "...têm o objetivo de propiciar discussões a respeito do tema, a serem vivenciadas em eventos de formação continuada de professores (p.7)."

Nesse material, localizamos vinte e nove atividades em que os comandos pediam que os professores realizassem procedimentos que envolviam a linguagem oral: "socializem suas conclusões com toda a turma"; "apresentem para os demais grupos"; "sistematize num cartaz e apresente para a turma"; "socializem, no grande grupo", etc. Dessa forma, pudemos compreender não apenas a fala da Professora S, ao dizer que (...) *Eu pego aquele modelo e eu vou fazendo aquela adaptação (...),* como também a sua decisão em promover uma atividade em que os alunos deveriam, por meio de um roteiro preestabelecido, apresentar suas análises no grande grupo, numa evidente adaptação da atividade ao modelo teórico-metodológico de formação continuada, a qual havia sido exposta.

Quanto ao roteiro, registrado no quadro, segundo o qual os alunos deveriam fazer a análise dos anúncios, a Professora S contemplou os seguintes aspectos: o produto, o público-alvo, a presença do slogan, o (possível) suporte e a presença da linguagem verbal e não-verbal.

Os anúncios publicitários utilizados compunham o acervo de textos que a docente havia selecionado em slides e, alguns deles, já tinham sido, inclusive, trabalhados com outros objetivos (como, por exemplo, para a produção de slogans), durante a sequência de atividades com o gênero textual em questão. Assim, os anúncios utilizados para essa atividade foram: a) do café

Capital; b) do creme dental Sorriso; c) do chocolate Lacta; d) da Bombril (Monalisa); e) do bronzeador Sundown.

De acordo com a Professora S, o objetivo da atividade, ainda, pretendia que os alunos aprofundassem os conhecimentos sobre o gênero anúncio publicitário, a partir, agora, da explicitação oral, guiada pelos aspectos trazidos no roteiro mencionado. Além disso, a docente justificou que essa estratégia só foi possível, graças ao seu relacionamento e envolvimento com a proposta encaminhada pelo GEDELP, através da qual compreendeu que era possível realizar uma didatização que extrapolasse o percurso feito pelo livro didático – este diretamente associado a uma prática antiga, considerando, assim, os pressupostos teórico-metodológicos presentes no discurso da inovação, aos quais esteve exposta nesse grupo de formação.

Acho que todo esse trabalho tem a ver com o meu relacionamento e meu envolvimento, realmente, com a proposta do grupo. Lá, eu tive muitas oportunidades de pensar sobre a minha prática. É como se fosse um amadurecimento. Eu posso pegar o gênero e trabalhar esse aspecto, aquele recurso, explorar determinada questão, enfim... Há muitas possibilidades de ver a leitura, a oralidade, por exemplo. Porque, Jorge, a gente não aprende a ser professor. A gente não sai da faculdade formada pra ser professor. A gente sai com muitas teorias, mas a gente não sai com formações práticas de aula (...) Eu tive uma experiência nas minhas observações que eu fui fazer, e eu recordo que eu fui fazer uma aula lá e eu levei um texto para trabalhar orações subordinadas. Eu ainda estava nas orações subordinadas. Porque eu estava ainda seguindo o caminho de um livro. Então, o livro dizia que, naquela série, eu tinha que dar tal conteúdo. Eu ia e seguia aquilo ali. Isso, logo no início, mesmo. Se ele não explorasse o gênero, eu também não explorava o gênero (PROFESSORA S).

Nesse sentido, assim como Tochon (1993) compreendemos, a partir dos fazeres da Professora S, que os docentes, no contexto de sala de aula, dentre outras ações, elaboram soluções típicas, protótipos de ação, a partir dos quais inventam e improvisam o cotidiano de suas práticas, através da mobilização de saberes constitutivos da profissão docente, oriundos de espaços de interlocução distintos, através dos quais vão ressignificando o seu saber-fazer, abandonando perspectivas, assumindo novos modos de operacionalizar o ensino de língua portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, as pesquisas que se debruçam sobre as práticas de ensino de língua portuguesa, ao longo do período pós-virada pragmática, tendem a denunciar a manutenção de um trabalho descontextualizado, fortemente, fundamentado na gramática normativa. Nesse sentido, na concepção de língua subjacente a esse ensino, a aula de português se constituía em um espaço em que não apenas se desconsiderava como aceitáveis as variedades linguísticas, advindas da nova *clientela* que adentrava as escolas públicas do Brasil, mas também discriminava qualquer variedade linguística distante do modelo outorgado pela norma padrão. As aulas de gramática, assim, tratadas como sinônimos de ensino de língua portuguesa consolidaram esse modelo de ensino, cujos resquícios parecem, ainda, muito evidentes nas práticas de muitos docentes.

Nesse sentido, torna-se relevante, na atualidade, a necessidade de se discutir o ensino de língua materna para outros encaminhamentos teórico-metodológicos distantes do que, historicamente, se consolidou como aula de português. Linguistas e Didatas de Língua apontam, desde a década de 1980, para um movimento de renovação no ensino de língua materna que traz muitos questionamentos sobre o ensino de gramática que vão desde a validade desse ensino até qual(is) concepção (ões) de gramática ensinar na escola (APARÍCIO, 2010, p.884). Como vimos, as alternativas para a renovação desse ensino giram sempre em torno das contribuições da Linguística, sendo, muitas desses pressupostos teóricos incorporados pelos documentos oficiais de ensino, caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), não isentos de críticas, sobretudo, quanto ao eixo de reflexão sobre a língua, conforme vimos em MANINI (2010) e em ROJO (2000).

Na perspectiva de contribuir na continuidade dos estudos que se debruçam sobre as práticas de ensino de língua portuguesa, esse estudo, como já explicitado, procurou analisar o tratamento didático à análise/gramática (AL/GRAM) na sala de aula, a partir de um circuito distinto do que muito, recorrentemente, se apresenta na literatura que enfoca os estudos sobre a prática docente: a crença de que os professores, com base na disseminação dos saberes acadêmicos produzidos, na formação inicial ou continuada, fariam uma transposição didática, em sala de aula, de modo transmissivo e vinculado, diretamente, aos construtos teóricos do discurso da inovação vigente ao qual tiveram acesso, sob pena de serem julgados e classificados, por exemplo, como *tradicionais e/ou inovadores*.

Na contramão dessa perspectiva, buscamos compreender os dizeres e os fazeres das professoras, participantes dessa pesquisa, a partir das reflexões advindas dos saberes teóricos e práticos construídos na ação docente. Entendíamos, assim, desde o início desse trabalho, que era preciso complexificar os modos de apropriação das professoras em relação aos saberes da AL/GRAM, provenientes de um debate acadêmico e pedagógico atual, ainda, marcado por indefinições e tensões, entre linguistas e didatas da língua, como vimos nas reflexões trazidas nesse estudo.

Dessa forma, buscamos alargar nosso processo de compreensão, no processo de geração e análise dos dados, a fim de que pudéssemos reconhecer, em meio aos saberes mobilizados pelas docentes, na ação efetiva de sala de aula, que tais saberes eram oriundos de distintas dimensões constitutivas de suas profissionalidade docentes, as quais advieram de espaços formativos não, necessariamente, circunscritos às prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa vigentes na atualidade. Assim como Tardif (2002, p.11) assumimos que "o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional".

Nessa direção, durante esse trabalho, procuramos não estabelecer julgamentos sobre a prática das professoras, no sentido de identificar, por exemplo, quem mais se afinava com o discurso da inovação, quem mais se aproximava das concepções sobre língua/linguagem, AL/GRAM vigentes ou quem propunha melhores atividades. Longe de aderirmos a essa postura, nosso interesse residiu em refletir sobre o ensino da AL/GRAM, a luz dos saberes construídos na ação das docentes, considerando, inclusive, a evidência de que a nova prescrição para o ensino desse eixo didático implica uma profunda complexificação (MORAIS, no prelo) sobre diferentes modos de operacionalizar esse ensino na aula de português.

Considerando a opção dessa pesquisa pelo estudo de caso, abordagem metodológica que se interessa por uma instância em particular, seja instituição, pessoa ou programa/currículo específicos, buscando descobrir novas hipóteses teóricas e outras conceitualizações sobre os fenômenos estudados, optamos pela análise das práticas de duas professoras efetivas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, as quais integravam o Grupo de Estudos Didáticos para o ensino de Língua Portuguesa (GEDELP), um grupo de formação continuada, criado por um professor que, no período das observações, ocupava a equipe pedagógica da Gerência Regional de Ensino Metropolitana Norte (GRE-METRONORTE), da Secretária de Educação de

Pernambuco (SEDUC/PE). Esse grupo, de natureza *sui generis*, foi criado à revelia das políticas públicas de formação continuada, instituídas pela SEDUC/PE, fruto da necessidade de os professores discutirem questões relacionadas as suas práticas de ensino de língua portuguesa, mais articuladas às necessidades daquele grupo. Como vimos, segundo as docentes, essas demandas não eram supridas pela formação oferecida em nível institucional. Nesse sentido, o GEDELP figurou como um movimento de criação de *táticas*, no dizer de Certeau (2008), em meio às *estratégias*, personificadas no modelo de formação disponibilizada pela SEDUC/PE.

A relevância do GEDELP, nesse processo de invenção do cotidiano escolar, como uma artimanha para lidar com o estrategicamente imposto (CERTEAU, 2008), extrapolou a condição de critério metodológico para a escolha das docentes participantes dessa pesquisa, em face dos depoimentos dessas professoras sobre a importância desse grupo na (re) construção dos seus saberes teóricos e práticos sobre o ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, na análise e caracterização desse grupo, constatamos que ele tinha aprovação do Gestor da GRE METRO NORTE para funcionar, embora não houvesse nenhum reconhecimento institucional em termos de alçá-lo à condição de uma política pública, nem de incluí-lo nas formações oficiais da rede estadual, nem possuía nenhum tipo de documento que o regulamentasse oficialmente.

Vimos, ainda, no campo da criação de táticas, que a participação das docentes, nesse grupo, era negociada com o uso da carga horária destinada ao cumprimento das horas-atividade, as quais, de acordo com os dispositivos legais, deveriam, dentre outras ações, aprofundar a formação docente. Fazendo uso dessa prerrogativa, os professores deslocavam-se de seus espaços de trabalho para participarem dos encontros em uma escola da rede estadual, de fácil acesso a todos os professores, lotados em uma mesma GRE que compreendia sete municípios. Assim, o GEDELP atuava no sentido de (re)fabricar a forma como as políticas de formação continuava da rede se davam, modificando à lógica daquele cotidiano escolar, ao que CERTEAU (2008) chamou de "artes de fazer", através de uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (DURAN, 2007, p.119).

Quanto às representações das docentes, chamadas nesse estudo de Professora A e Professora S, sobre o GEDELP e a influência desse grupo na ampliação de seus saberes profissionais, constatamos que ambas destacaram a relevância desses encontros nas suas práticas de sala de aula, sobretudo, em relação à apropriação do discurso da inovação, como, por

exemplo, a teoria dos gêneros textuais, no caso da Professora A, ao alegar que essa era uma lacuna não sanada na formação inicial, por ter se dedicado aos estudos literários. Nesse mesmo itinerário, a Professora S destacou que saiu da universidade cheia de teorias, mas que, no *processo de aulas práticas,* absorveu práticas antigas de língua portuguesa. O GEDELP, *como um divisor de águas*, tomando a fala de uma das docentes, pareceu impactar suas práticas no sentido de aproximá-las ao modelo teórico-metodológico das prescrições vigentes, aspecto que evidenciamos em função da explicitação feita pelas mestras a um dos dispositivos de formação utilizados nesses encontros: da leitura de textos teóricos.

Além disso, constatamos que as críticas feitas pelas docentes, ao modelo de formação continuada oferecida pela SEDUC/PE, através das quais se destacavam a falta de preparo dos formadores, a abordagem das mesmas temáticas, a superficialidade na abordagem e os conteúdos trazidos num pacote pronto, revelaram que a formação oficial oferecida ignorava os fazeres ordinários dessas professoras, perspectiva largamente adotada pelas instituições de formação, ao longo da história, como afirma Chartier (2000).

Na contramão desse modelo de formação, as docentes afirmaram que os encontros do GEDELP partiram de discussões teóricas e práticas, de maneira planejada, possibilitando que elas protagonizassem o processo de formação e refletissem sobre os saberes da ação docente, de modo que pudessem refletir sobre alternativas didáticas para a aula de português. Dessa forma, evidenciamos, assim como em Chartier (2007, p.187) que o modelo de formação do GEDELP possibilitou a condução de um trabalho reflexivo sobre os saberes da ação, dando às docentes *o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito*.

Os dados até aqui examinados não nos deixaram dúvidas de que as docentes conheciam as recentes propostas didáticas na área de língua portuguesa. Sendo assim, ao término desse estudo, gostaríamos de levantar alguns pontos (e contrapontos) sobre as concepções e práticas das Professoras A e S em relação ao eixo didático da AL/GRAM, tomando como base os resultados dessa pesquisa, aspectos que julgamos importantes para compreendermos os efeitos dessa mudança de paradigma, enquanto transição entre a *tradição* e a *novidade* no ensino de língua portuguesa, sem perdemos de vista os processos de (re)criação desses pressupostos nas *artes de fazer* das docentes.

Constituiu um dos objetivos específicos desse trabalho compreender como as docentes estavam se apropriando dos *textos acadêmicos* e dos *textos do saber* sobre o ensino de língua

portuguesa, focando o eixo de gramática/análise linguística. Nesse sentido, as docentes, por entre rupturas e continuidades, foram revelando seus modos de apropriação do discurso sobre essas novas prescrições. Por razões de ordem metodológica, organizamos, em quatro tópicos, os pressupostos teórico-metodológicos, de caráter mais geral, referentes ao ensino de língua e AL/GRAM: a) concepções e objetivos de língua portuguesa; b) o novo tratamento escolar na aula de língua portuguesa: articulação entre os eixos de ensino; c) concepções de análise linguística/gramática; d) dizeres sobre os modos de fazer o ensino de análise linguística/gramática.

Em relação às concepções e objetivos de língua portuguesa, as duas professoras vincularam o ensino de língua à necessidade de se trabalhar com o texto, de forma contextualizada, sendo papel da escola garantir essa abordagem. Constatamos, primeiramente, que as docentes tinham se apropriado de um discurso assentado no debate acadêmico e nas prescrições oficiais vigentes, as quais tomam o texto como unidade básica do ensino de língua. Assim, de maneira implícita, as docentes assumiram, de um lado, uma concepção de língua como interação; e, de outro, não reconheceram um modelo de ensino que privilegiasse unidades menores da língua como a sílaba, a palavra e a frase. Nesse primeiro momento, revelou-se o lugar de destaque da dimensão textual nas falas das docentes. No caso da Professora S, nos seus modos de apropriação, constatamos uma abordagem dos gêneros que considerou aspectos relativos: à exploração de sua função social e dos seus propósitos comunicativos, à ampliação do letramento dos alunos e como um conteúdo em si - *o que é uma carta do leitor? O que é um editorial?* Em relação à Professora A, embora a docente tenha sinalizado para a importância do trabalho com o texto, assumiu que não se sentia segura para o trabalho somente nessa dimensão. Além disso, reconheceu que nem todos os conteúdos davam para ser abordados no nível textual e, por isso, apostava num trabalho em unidades menores da língua, tais como a frase. Nesse movimento de *ruptura* e *continuidade*, a docente apontou para os desafios de um ensino de língua portuguesa prescrito nas propostas oficiais, tendo como ponto de partida o texto.

Quanto aos objetivos a serem priorizados na aula de português, a Professora A considerou, novamente, o trabalho com o texto, mas também assumiu um trabalho com o ensino de regras gramaticais, sem que fosse necessário decorá-las. Assim como Albuquerque (2006, p.65), evidenciamos "a dicotomia que se estabelece entre o ensino tradicional e o inovador constitui uma categoria ampla fundamental nesse processo de apropriação" (ALBUQUERQUE,

2006, p.65). A Professora S, por sua vez, destacou o trabalho com o texto, de modo que os alunos percebessem o funcionamento dos fenômenos linguísticos, como operadores de sentido, nos textos, afastando-se, assim, de um trabalho de aplicação de conceitos gramaticais, o que nos levou a inferir o sentido negativo que a gramática assumiu no discurso da docente, vista de maneira singularizada, associada a práticas tradicionais de ensino de língua e, por isso, deveria ser secundarizada em suas aulas.

Em relação ao novo tratamento escolar na aula de língua portuguesa, por meio da articulação entre os eixos didáticos de ensino, a professora A apontou duas formas de organização distintas: uma para o Ensino Médio, etapa da escolarização em que atuava com mais recorrência; e outra para o Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio, a docente afirmou que organizava a disciplina em blocos de língua portuguesa, literatura e produção de textos fruto de um saber da experiência, dos resultados satisfatórios alcançados e por que não se sentia presa a essa organização, já que, quando sentia necessidade, fazia um trabalho mais articulado. Para o Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que ela atuava pela primeira vez, no ano das observações, a docente assumiu fazer "tudo junto" e, dependendo do objetivo e do conteúdo, procurava "mesclar um pouco". Com base nos outros instrumentos de geração de dados (questionários, observações), constatamos que essa organização, no Ensino Médio, em blocos era norteada pelo livro didático. Se analisada a partir de uma ótica centrada na produção acadêmica, que se posiciona contrária à fragmentação do ensino de língua em gramática, literatura e redação (CEREJA, 2003; COSSON, 2006; LEITE, 2002), a Professora A, certamente, seria vinculada a uma perspectiva instrumentalista de língua, remontando a uma organização *tradicional* desse ensino. A organização no Ensino Fundamental, baseada no *tudo junto,* remeteu-nos a uma integração dos eixos didáticos de língua. A docente, inicialmente, confirmou que, realmente, tentava organizar seu ensino nessa perspectiva, embora não sabia se o trabalho que realizava era *o ideal*, se fazia uma articulação bem feita. Além disso, a docente afirmou que fazia esse trabalho, quando apareciam as oportunidades, inferimos, assim, que essa suposta integração dos eixos acontecia, assistematicamente, em situações não previstas em sala de aula. Por fim, a docente revelou que o professor tinha autonomia para fazer o circuito didático que quisesse, mesmo existindo as orientações curriculares da SEDUC, as quais, nesse caso, funcionavam muito mais como um mecanismo de controle, por conta das avaliações externas, e muito menos como um documento capaz de influenciar os modos de organizar o ensino de língua portuguesa.

Em relação à Professora S, a docente afirmou que era muito importante que o ensino se desse através da articulação entre os eixos de ensino de língua. Entretanto, apresentou dificuldades para verbalizar como fazia essa articulação. Nesse sentido, considerou que esse trabalho consistia no reconhecimento do gênero textual, em sua diversidade, e para desenvolver habilidades de leitura e compreensão. A recorrente reiteração ao trabalho focado no texto pareceu evidenciar a necessidade da Professora S em apoiar-se no discurso normatizador e legítimo dos referenciais curriculares atuais para se salvaguardar, inclusive, de imprecisões terminológicas na explicitação das novas formas de organizar o ensino de LP. Assim como a Professora A, a Professora S também assumiu que *tudo era muito solto,* e que, embora visse com bons olhos as orientações curriculares da rede estadual, julgava que a SEDUC/PE não estava preparada para, em nível macro, criar condições para uma organização do ensino de língua nessa perspectiva.

Em relação às concepções de análise linguística/gramática, constatamos distintas compreensões, sobre esse eixo de ensino, trazidas pelas docentes. A Professora A reconheceu a AL/GRAM como nomenclatura, vinculada a uma proposta que não era tão *nova*, do ponto de vista do debate acadêmico, mas se constituía, ainda, uma novidade para os professores. Julgou que se tratava de um conceito muito *fluido* e que tinha dificuldades de distinguir onde *começava e terminava a gramática* nesse novo ensino. A Professora S, inicialmente, tomou a AL como uma atividade de reflexão sobre a língua, aplicada, genericamente, a dimensões distintas do ensino de língua: para ensinar notação escrita; para abordar questões estilístico-semânticas; para tratar de questões sobre os níveis de formalidade da língua. Em outro momento, quando se esbarrou no ensino de notação escrita do *porque*, em que pareceu inevitável não explicitar uma dimensão gramatical desse ensino para o registro adequado dessa palavra, pudemos levantar algumas suposições: primeiro, a análise linguística e a gramática vistas de maneira polarizada, sendo esta mais ligada ao ensino prescritivo tradicional, e aquela mais atrelada à reflexão no âmbito textual; depois, quando a docente afirmou "aí é que vamos aplicar os conceitos gramaticais", inferimos que, contrariamente à primeira posição, a análise linguística englobaria um tratamento de viés mais ligado ao emprego de "formas corretas", fato que ficou mais evidenciado, do ponto de vista das indefinições nos seus modos de apropriação, quando a docente, por fim, assumiu, ainda em dúvida, "*eu acho que esta questão da gramática, de análise linguística, ela só é um nome novo, mas é a mesma coisa, é ou não?"*

Outro aspecto tratado nas entrevistas contemplou os dizeres sobre os modos de praticar o ensino de AL/GRAM. Ambas as docentes assumiram realizar uma prática desse eixo de ensino de natureza reflexiva, embora estabelecendo percursos distintos. A Professora A admitiu a utilização de uma metodologia *mista*, através da qual produzia um tipo de inovação, para esse eixo didático, chamada *gramática com reflexão*. Inferimos que, ao contrário do significado de reflexão dado pelos textos oficiais de ensino, privilegiando unidades maiores da língua, com ênfase nos aspectos semânticos e pragmáticos do texto, a docente considerou que esse ensino reflexivo também poderia acontecer em níveis menores (frase, palavra), sob um viés normativo, como no trabalho com o conteúdo concordância verbo-nominal.

Já a Professora S afirmou realizar um trabalho de reflexão no nível textual-discursivo. Para ela, sua prática se situava na proposta da AL, embora, dependendo da necessidade e da situação, assumiria uma postura *gramatiqueira*, tomando como exemplo as séries finais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que, mesmo a contragosto, parecia inevitável não abordar um ensino que envolvesse nomenclaturas e taxonomias. O termo *gramatiqueira*, usada pela docente, pareceu revelar o sentido negativo atribuído ao ensino de gramática na escola.

Constatamos, assim, a manutenção e a consolidação de uma concepção singularizada de gramática, vista, exclusivamente, sob a perspectiva da prescrição de regras e nomenclaturas, crença que talvez se justifique pela disseminação de um discurso oficial vigente, sobre o qual a proposta da AL autonomiza-se por um viés, predominantente, textual; enquanto o debate, em torno do ensino da gramática, não apenas é secundarizado e polarizado, mas, também, teoricamente, subtraído, quando não se alargam as concepções de gramática de modo plural.

Em relação ao ensino da norma de prestígio, as docentes concordaram que era papel da escola garantir esse ensino. Entretanto, elas atribuíram objetivos distintos para fazê-lo: a Professora A considerou que o ensino de norma merecia um trabalho sistemático, considerando-a num sentido mais plural, ao identificar que esse instrumental adquirido poderia ser utilizado nas situações em que a situação comunicativa imprimisse o grau de formalidade adequada ao registro linguístico.

A Professora S, por sua vez, afirmou que o ensino de norma culta, embora se constituísse um direito de aprendizagem do aluno, não deveria fazer dessa dimensão o objetivo principal de sua aula, já que o momento de abordagem desse ensino estaria conectado com as oportunidades que surgissem e subordinado *ao tempo e à necessidade dos alunos*. A docente, refletindo sobre

essa questão, citou a obra "O Português são dois... Novas Fronteiras, velhos problemas", justificando que nenhum falante se comunicava sem normatividade, o que nos levou a inferir, em seus processos de apropriação, o lugar conflituoso dessa dimensão da AL/GRAM, ora vista como um conjunto de regras a ensinar, ora vista numa perspectiva mais descritiva no sentido linguístico, o que nos levou a inferir que o debate, no campo da variação linguística, sobre o qual repousa o respeito à variedade padrão dos alunos, invalidaria o ensino de norma, pelo fato de vincular-se a um conteúdo da tradição que deveria assim ser tratado, assistemática e perifericamente.

Outra questão emergente, desse bloco de entrevistas, referiu-se ao ensino da gramática contextualizada. A Professora demonstrou *certo* desgaste em relação a essa questão sobre esses nomes novos, oriundos do discurso da inovação, parecendo revelar, por um lado, uma resistência em assumir essas novas prescrições; e, por outro, imprecisões sobre esse modelo de ensino. A Professora S, por outro lado, ao explicitar que a gramática contextualizada consistia em retirar partes do texto para ensinar gramática, revelou que não concordava com essa prática, já que para ela a abordagem deveria acontecer no nível texto. Ambas as docentes revelaram ter se apropriado desse novo paradigma de ensino, no qual o ensino de gramática contextualizada é visto de maneira negativa, o que nos levou a inferir que suas falas foram guiadas muito mais pelo que não se deve fazer em relação a essa proposta; e muito menos em ampliar suas concepções teórico-metodológicas sobre o que seria uma boa contextualização de gramática, conforme apontado nos estudos de Antunes (2014).

Nesse sentido, relacionando nossa análise, com os estudos de Morais (2002) e de Albuquerque (2006), ao investigar as apropriações de professoras das séries iniciais sobre as novas prescrições para o ensino de língua portuguesa, constatamos, de modo semelhante aos seus achados, que as docentes tinham se apropriado do discurso oficial hegemônico para o ensino de língua, centrado no texto e no desenvolvimento de competências para ler, *compreender e produzir textos;* quanto aos objetivos de ensino de língua, encontramos, também, referências em relação à proposição de um ensino que não se focasse em *decorar regras,* mas que ampliasse o letramento dos alunos. No trabalho com a AL/GRAM, vimos, assim como no estudo de Morais (2002), o convívio do temido discurso da tradição com os modos distintos de compreensão sobre o novo eixo didático, gerando intranquilidades e imprecisões sobre o que seria esse ensino.

Em relação à análise das práticas de AL/GRAM das docentes A e S, procuramos, em um primeiro momento, identificar os eixos didáticos abordados, no ensino de LP quanto ao tempo investido em sala de aula. A Professora A, como vimos, fez um alto investimento em atividades no eixo de AL/GRAM, ocupando mais da metade do tempo de suas aulas, o que, inicialmente, creditamos aos conteúdos eleitos, pela docente, de natureza, prioritariamente, normativa. Não quisemos, com isso, nem afirmar que houve um ensino sistemático desse eixo em função da recorrência, durante as observações, tampouco interpretar que a secundarização dos outros eixos didáticos revelou uma abordagem estritamente gramatical. O trabalho com a leitura de textos ocupou a segunda posição. E o trabalho com os demais eixos didáticos praticamente não ocorreu. Em relação à articulação dos eixos de ensino nas aulas da Professora A por tempo investido, constatamos o predomínio do trabalho com a AL/GRAM no nível da leitura da frase/palavra, em função da natureza normativa do conteúdo, como já referido, e das escolhas didáticas da docente em utilizar a sequência de atividades no livro didático, nas quais o conteúdo foi apresentado, definido e depois exemplificado. No caso da AL/GRAM, no nível da leitura de textos, o ensino voltou-se ao conteúdo *texto dissertativo-argumentativo* e também para a revisão do SAEPE.

A Professora S também investiu, predominantemente, em um trabalho no eixo da AL/GRAM, embora tenha havido uma maior distribuição do tempo destinado aos demais eixos didáticos. Entretanto, a abordagem da AL/GRAM assumiu, diferentemente, da Professora A, uma dimensão textual, aspecto que, igualmente, atribuímos à opção da docente em trabalhar o gênero anúncio publicitário. Não à toa, os dados apontaram para um investimento maior no ensino de AL/GRAM articulado à leitura de textos. Em relação à AL/GRAM no nível da leitura de frases/palavras, esse ensino se deu tanto no trabalho com os recursos linguísticos, presentes nos anúncios publicitários explorados, quanto nos momentos em que a docente focou os conteúdos próprios da linguagem publicitária (ambiguidade, polissemia, etc.). Já o ensino da AL/GRAM articulado à oralidade e à produção textual ocupou um espaço menor quanto à distribuição do tempo, o que não impossibilitou que refletíssemos sobre a didatização proposta pela docente para tais eixos de ensino.

Sobre essa questão, assim como no estudo feito por Silva (2009), que buscou investigar como os professores estavam lidando com as diferentes propostas teórico-metodológicas para o eixo de reflexão sobre a língua, constatamos, também, no nosso estudo, uma relação direta entre o conteúdo de ensino/aprendizagem e as dimensões de AL/GRAM priorizadas, juntamente, com

os modelos eleitos para a didatização desse ensino. Sendo assim, de acordo com Silva (2009), Souza (2010), evidenciamos que os conteúdos selecionados pelas professoras desempenharam importante papel na definição das perspectivas teórico-metodológicas assumidas para o tratamento desse eixo didático em sala de aula.

Entretanto, diferentemente, do estudo de Silva (2009), Bastos (2009), em que o conteúdo ensinado foi revelador dos modelos e da concepção de língua atribuída às práticas de ensino, não constituiu objetivo, dessa pesquisa, filiar o professor a novos e/ou antigos saberes sobre o ensino de AL/GRAM, haja vista termos assumido a perspectiva de compreender os saberes teóricos e práticos mobilizados no processo de apropriação dos professores sobre os conhecimentos atualmente prescritos nos textos oficiais que normatizam o que deve ser ensinado (ALBUQUERQUE, 2006).

Após a apresentação dos dados numéricos, procuramos refletir sobre os seguintes aspectos: a contextualização da origem das práticas das docentes; e o ensino da AL/GRAM articulados aos eixos didáticos privilegiados no período de observações das aulas dessas docentes. Sendo assim, à guisa de conclusão, destacamos alguns pontos emergentes desse estudo. Em relação à contextualização sobre a origem do conteúdo trabalhado pela Professora A, identificamos que a escolha pela concordância verbo-nominal independeu de uma articulação com as orientações oficiais da SEDUC/PE, sobretudo, com as OTMs (2008). Mesmo com as orientações do PCLP (2012), documento substituto das OTMs (2008), orientando para um ensino de concordância verbal no nível do gênero textual, o circuito feito pela Professora A desconsiderou as orientações oficiais, assumindo a abordagem desse conteúdo no nível da frase.

Dessa forma, evidenciamos, de um lado, no discurso oficial, uma necessidade de se criar uma pseudocontextualização para o tratamento de um objeto linguístico de natureza normativa; de outro, observamos a docente realizando um ensino de AL/GRAM, no qual compreendia que *nem tudo dava para ser abordado no texto* e que os saberes didáticos, mobilizados para sua ação de sala de aula, não mantinham relação direta com as prescrições oficiais. Pelo contrário, a docente revelou que a decisão de abordar esse conteúdo se relacionou com aquilo que ela julgava ser uma necessidade naquele momento, embora, sob o peso do discurso da inovação de viés textual, reconhecesse que não era *o que deveria ser ainda*. Nesse sentido, a docente, assumindo uma perspectiva de não trabalhar *a regra pela regra,* apontou para uma inovação na abordagem

da concordância verbo-nominal com base nos estudos sobre as variedades linguísticas, o preconceito linguístico, a noção de adequado e não adequado *versus* certo e errado.

A Professora S apostou, como vimos, no trabalho com o texto na sala de aula. Nesse sentido, a abordagem do gênero anúncio publicitário vinculou-se, diretamente, aos documentos curriculares da SEDUC/PE, os quais, segundo, ela funcionavam como sua *bíblia*, sobretudo, em função das avaliações externas feitas por essa rede de ensino, através das quais a escola e os professores eram avaliados e (ou não) bonificados. Nessa direção, a docente assumiu fugir de uma didatização que tomava o livro didático como principal recurso didático, já que procurava atender ao discurso das orientações, o que nos fez constatar, através da fala da docente, que havia um descompasso entre o livro didático adotado e os referencias curriculares da rede e, consequentemente, com as avaliações externas em nível regional e nacional. Além disso, seus modos de operacionalização de ensino, pautados no texto e apartados do livro didático, refletiram uma lógica que estava para além dos objetivos didáticos de sala de aula, ou seja, a docente objetivava, também, atender às metas de aprendizagem propostas pela SEDUC/PE em nível macro. Em esferas distintas, evidenciamos que as prescrições oficiais, trazidas nos referenciais curriculares e nas avaliações externas, impactaram os modos de (re) fabricar o ensino de AL/GRAM de ambas as docentes. Enquanto a Professora A fez fortes críticas às prescrições curriculares da SEDUC/PE, alegando que tais documentos não condiziam com a realidade de sala de aula; a Professora S assumiu tais orientações como norteadoras de sua prática a partir de encaminhamentos didáticos que recorreram a diversas fontes.

Em relação à abordagem da AL/GRAM, considerando os eixos predominantes em termos de tempo investido, constatamos que, no caso da Professora A, ao privilegiar a abordagem da AL/GRAM no nível da frase, não estava *em jogo* apenas o fato de a natureza do objeto linguístico eleito – a condordância verbo-nominal - prescindir do trabalho com o texto. A docente também revelou dificuldades em elaborar situações didáticas que atendessem ao prescrito nos textos oficiais, ou seja, que tomassem o texto para a abordagem indistinta dos conteúdos no ensino de língua portuguesa. Reconheceu, por um lado, que a abordagem no nível da frase a mantinha na *zona de conforto*, afinal como "*o professor vai ensinar o que ele nem tem segurança*?", mas, por outro, compreendeu que não bastava ensinar *a regra pela regra*.

Nesse sentido, evidenciamos que os modos de operacionalizar o ensino de concordância verbo-nominal, no nível da frase, revelaram muito menos o desconforto da docente, e muito mais

um esforço seu em inovar a abordagem do conteúdo. Geralmente, uma abordagem nesse nível é associada a um ensino *solto da metalinguagem* (BRASIL, 1998). A docente, porém, orientou um estudo reflexivo sobre essa categoria gramatical, no qual priorizou, por exemplo, no trabalho com a concordância ideológica, uma reflexão gramatical e linguística. Ao abordar a condordância ideológica na frase *A gente fomos ao shopping,* a docente partiu de questionamentos sobre o funcionamento da concordância verbal, a partir das discussões linguísticas em torno da concordância ideológica e do registro exigido na norma padrão. Nesse sentido, evidenciamos uma tentativa da docente em alinhar, através desse e de outros exemplos, modos de AL/GRAM mais inovadores para o tratamento desse objeto de conhecimento linguístico, apontando tanto para os contextos em que esse registro não é adequado, mas também para o uso em situações comunicativas, a serviço das intenções interlocutivas.

Sendo assim, constatamos que a Professora A apostou em estratégias para promoção do ensino de concordância verbo-nominal, fugindo às prescrições oficiais voltadas a um ensino reflexivo no nível do texto. Nesse sentido, os seus modos de operacionalizar o trabalho com esse conteúdo, em lugar de alçá-la à condição de uma professora *tradicional,* pareceram apontar para a necessidade de se adotar uma nova perspectiva de análise das práticas docentes, em um contexto de mudanças didático-pedagógicas, no qual se considere que tais saberes, referentes ao ensino de AL/GRAM, não são fruto de uma transmissão direta, mas se dão através de uma apropriação e de uma produção, ligadas ao autor profissional e a sua pessoa (WEISSER, 1998), conforme assumimos no marco teórico que orientou nossa análise dos dados.

Assim como na pesquisa de Aparício (2010, p.904), que objetivou investigar como a inovação era produzida em aulas de gramática na rede pública estadual de São Paulo, cujos resultados apontaram que para o estudo dos conteúdos da gramática tradicional, os professores utilizaram-se "de modos de descrição/análise disseminada pela linguística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua, além da dimensão morfossintática", constatação também evidenciada nas práticas da Professora A, ao utilizar pressupostos teóricos da variação linguística.

A Professora S, como vimos, priorizou um trabalho com a AL/GRAM articulado à leitura de textos diversos da esfera publicitária trazidos ao longo da realização da sequência das aulas. Afirmou que a opção pelo anúncio publicitário, dentre os gêneros listados pelas OTMs (2008), se justificou em função da proximidade desse gênero com a realidade social dos alunos. Os encaminhamentos utilizados para leitura de textos se aproximaram do que se tem chamado de

dinâmica interacional de revozeamento, ou seja, "um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo" (GARCEZ, 2006, p.78); e objetivaram que os alunos caracterizassem o gênero textual anúncio, estabelecendo um circuito, no qual o enfoque priorizou tanto aspectos próprios da textualidade dos textos publicitários trabalhados, como também de aspectos do gênero em si. Em consonância com os estudos de Santos, Mendonça e Cavalcante (2006), constatamos que a docente, ao assumir uma prática de ensino na perspectiva de ampliação do letramento dos alunos, mobilizou saberes relativos à leitura dos anúncios, através dos quais considerou o trabalho com os textos e a exploração da constituição dos gêneros como dimensões imbricadas e indissociáveis na sua aula.

Em relação ao trabalho com a leitura de textos articulada à AL/GRAM, feito pela Professora A, segunda abordagem mais investida em suas aulas, evidenciamos que esse ensino se subordinou aos seguintes momentos: no enfoque de aspectos constitutivos da tipologia dissertativo-argumentativa, no livro didático; e em uma atividade de revisão de questões do SAEPE. Constatamos modos distintos de realizar esse ensino: para o trabalho com essa tipologia, a docente seguiu um esquema prévio para introduzir o conteúdo. Uma das razões para seguir esse rito de introduzir os conteúdos, à sua maneira, deveu-se ao fato de utilizar, predominantemente, segundo ela, um único LD, o qual, muitas vezes, exigia que ela fizesse esse circuito. Nessa lógica, evidenciamos um movimento da docente, no qual subvertia a ordem dos conteúdos, burlando o percurso didático, oferecido por esse LD, suprimia e adaptava determinadas atividades desse material didático, sem, no entanto, desconsiderar as questões por ele trazidas, conforme observado no estudo de Coutinho (2004), ao analisar práticas de leitura na alfabetização de crianças, quanto ao que propunham os livros didáticos e o que faziam as professoras.

Quanto à revisão de conteúdos para o SAEPE, constatamos que esse trabalho esteve vinculado às cobranças externas feitas pela SEDUC/PE para que as escolas atendessem às metas prescritas, extrapolando, pois, os objetivos didáticos, o que nos levou a inferir que havia dois modelos de ensino de português em convívio: o ensino de português da escola e o ensino de português prescrito pelo SAEPE. A abordagem da leitura de textos, então, partiu de questões retiradas de avaliações passadas do SAEPE. Nesses casos, a abordagem da AL/GRAM contemplou aspectos mais relativos à dimensão textual desse eixo, em detrimento do trabalho

com a tipologia dissertativo-argumentativa, mas subordinado ao conteúdo de concordância verbo-nominal. Antecipamos, assim, a necessidade de pesquisas que se voltem à análise desses dois modelos de ensino de português - o ensinado e o normatizado por avaliações externas, no sentido de refletir sobre as distâncias e as aproximações no campo dos saberes docentes teóricos e práticos.

Quanto ao trabalho da AL/GRAM, articulado à leitura de frases e palavras, realizado pela Professora S, constatamos que foi a segunda abordagem mais recorrente em suas aulas, a qual aconteceu tanto na articulação com os textos publicitários quanto na fixação de conteúdos oriundos da semântica lexical. A abordagem de frases e de palavras nos anúncios objetivou não apenas que os alunos identificassem os recursos linguísticos presentes na linguagem verbal empregada nesses textos, mas também a definição de conceitos advindos da teoria dos gêneros como a noção de suporte textual. Curiosamente, quando a docente, ao final, sistematizou o conceito de semântica, partindo de um recorte retirado de um livro didático, assumiu a perspectiva dos estudos semânticos lexicais, apresentando, em seguida, uma atividade, no nível da frase, para fixação desse conteúdo. Sobre essa questão, evidenciamos que o discurso da inovação, norteador das práticas da Professora S, foram se amplificando em função de seus processos de apropriação revelados nos saberes produzidos na didatização desse conteúdo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, identificamos um deslocamento de perspectiva, constitutiva da negação do ensino da gramática tradicional, para outra, na qual o ensino do *novo conteúdo* pareceu autorizar e legitimar o uso e a definição de terminologias linguísticas, tais como a noção de suporte textual e, no caso do anúncio, o conceito de publicidade, por exemplo.

Nesse sentido, constatamos um movimento, na prática da docente, no qual pareceu haver não apenas a substituição dos antigos conteúdos da gramática pedagógica tradicional por uma abordagem articulada aos novos pressupostos do ensino de língua, mas também a incorporação de novos tipos de taxonomia, advindas dos documentos curriculares oficiais. Os dados, ainda que embrionários, apontam para a necessidade de estudos mais específicos sobre essa questão, no sentido de ampliar as pesquisas em torno do ensino de nomenclaturas, na aula de português, não vinculadas apenas à gramática tradicional, mas também sob outros aportes teóricos. Não questionamos, aqui, o direito de os alunos aprenderem essas nomenclaturas que substituem as antigas. Consideramos, inclusive, que esses dados podem nos levar a supor que não haveria

vantagem em discutir a língua sem ter uma linguagem própria para isso, sobretudo com alunos de um nível mais avançado.

Também constatamos que os diversos modos de construir a aula de português da Professora S, valendo-se das "receitas" e das informações disponibilizadas, nos *vários suportes*, mais precisamente, *na internet*, assumiram um espaço significativo de interlocução nesse processo de (re)criação de suas práticas, atualizando o que Chartier (2000), em seus estudos, considerou com uma ação de *ver fazer e ouvir dizer*.

Como vimos, o trabalho da AL/GRAM no nível da leitura de frases e textos, também, se deu no trabalho que a Professora S realizou para sistematizar os *conteúdos semânticos* até então abordados nas frases e nas palavras presentes nos anúncios trabalhados. Nessa sistematização, ela utilizou-se, através do livro didático, de uma abordagem da semântica lexical, mesmo o material didático trazendo um capítulo sobre os gêneros textuais e uma seção específica intitulada *Semântica e Interação.*

Nesse sentido, assim como nos estudos de Silva (2009), Bastos (2009) e Souza (2010), evidenciamos que a docente recorreu a um *amálgama* de perspectivas teórico-metodológicas para o ensino desse conteúdo, advindas de uma perspectiva textual-discursiva e lexical, as quais, justaposicionadas, assumiram, no dizer de Chartier (2010), uma *coerência pragmática*. Entretanto, numa direção contrária, compreendemos que a adoção, desses distintos modelos de ensino, esteve muito menos preocupada em filiar-se às orientações oficiais e, muito mais, a serviço de uma lógica dos saberes da ação, a serviço dos objetivos de sua aula. Nesse sentido, nos distanciamos de um tipo de análise das práticas em que a identificação de diferentes modelos teórico-metodológicos de AL/GRAM na sala de aula presta-se ao um enquadramento teórico do professor, classificando-o à luz de uma concepção de língua(gem), como podemos observar no trecho a seguir, extraído de outra pesquisa: "(...) já nas práticas e no discurso do professor José, o que constatamos foi uma concepção de língua como um código abstrato ou expressão do pensamento, adotando dessa forma, uma postura teórico-metodológica fundamentada no ensino transmissivo e fragmentado (...) (BASTOS, 2009, p.269),

Em relação ao trabalho com a AL/GRAM, articulado à produção textual, destacamos o trabalho da Professora S, com a escrita, desvinculado dos moldes da redação escolar. Os comandos do trabalho com a produção textual, na perspectiva do gênero textual, considerando as condições de produção dos textos, tais como interlocutor, contexto de circulação, trazidos pela

Professora S, confirmaram o lugar desse *novo conteúdo,* nos saberes mobilizados pela docente. Além disso, observamos, na reconstrução de suas *táticas*, o redirecionamento do trabalho com a AL/GRAM no nível da produção textual, quando os alunos não entregaram a atividade de escrita do anúncio publicitário. A docente optou pela produção do *slogan,* um elemento constitutivo desse gênero, a partir da criação de outra estratégia, a qual ela chamou de uma *nova arrumação*, reconhecendo a complexidade da produção de um anúncio. O reencaminhamento dessa atividade permitiu-nos ver não somente o lugar da produção escrita na sua aula, ampliado para a escrita de outro aspecto que compõe a maioria dos textos dessa esfera, mas também a evidência de uma teorização construída na prática, o que nos alerta para a necessidade de análises do trabalho docente que reconheçam os saberes produzidos na ação.

Do ensino de AL/GRAM realizado apenas na modalidade oral , destacamos os modos de produzir esse ensino, através dos quais a Professora S utilizou dispositivos didáticos, provenientes de um modelo de formação continuada a que foi exposta, em um movimento de refabricação dessa atividade para a sua sala de aula, cumprindo novos objetivos. Aquela docente informou que se tratava de uma *atividade nova* para os alunos, o que nos levou a inferir o lugar periférico ocupado pelo eixo de oralidade no ensino de língua, conforme diversos estudos têm confirmado (CAVALCANTE e MELO, 2006; ANTUNES, 2003).

De acordo com a Professora S, por ser uma *atividade nova* para os alunos, era importante que eles tivessem o roteiro como um guia, a fim de que não ficasse *tudo muito solto*. O roteiro proposto para análise contemplou os aspectos composicionais, textuais e discursivos dos anúncios publicitários, de modo que constatamos que, naquele caso, a atividade se prestava muito menos a um ensino no nível da articulação dos eixos didáticos e, muito mais, ao objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre aquele gênero textual, conforme explicitado por ela.

As constatações, acima, oriundas dos achados desse estudo, de modo geral, permitiram-nos evidenciar a complexidade do eixo didático AL/GRAM nos modos de apropriação das professoras A e S a partir dos seus saberes teóricos e práticos mobilizados. As duas docentes revelaram, apesar das aproximações, apropriações distintas do "discurso da inovação". A Professora A, que privilegiou a dimensão normativa da AL/GRAM, desenvolveu, por exemplo, um ensino da concordância verbo-nominal, sem assumir um tom prescritivo, enquanto a Professora S, que investiu, prioritariamente, na dimensão da textualidade, propôs um trabalho

com o gênero textual, da esfera publicitária, pautado por certa preocupação com uma metalinguagem textual. Essas apropriações muito se aproximaram do que Silva (2008) chamou de “mudanças na estabilidade” e “estabilidades na mudança”, no estudo que realizou sobre o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística”, em currículos e livros didáticos da área de língua portuguesa, analisando as mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao antigo ensino de gramática escolar (SILVA, 2008).

Nessa perspectiva, evidenciamos, ainda, no campo da produção dos saberes acadêmicos, indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais quanto ao que seja e deva ser o ensino de A*nálise Linguística* e sua relação com *Gramática*. Isso nos permitiu evidenciar as tensões sofridas por esse saber escolar, nas duas instâncias primeiras da transposição didática, as quais investigam as transformações sofridas pelos saberes escolares em saberes ensináveis, parecendo, impactar na apropriação feita pelas docentes sobre esse eixo didático, o que parece tornar, igualmente, complexa a adequação do professor a uma única e exclusiva concepção de língua.

Por outro lado, mesmo com todas as contribuições e qualidades identificadas pelas docentes no GEDELP, sobretudo, no âmbito dos saberes teóricos, em função do maior acesso à teorização relativa aos seus fazeres, evidenciamos que, do ponto de vista teórico-metodológico, ainda, precisamos afinar importantes detalhes tanto no modo como o discurso acadêmico e os textos do saber vêm prescrevendo o ensino de AL/GRAM, quanto na maneira como a escola vem se apropriando e produzindo o ensino efetivo desse eixo didático.

Logo, como sinalizamos no nosso marco teórico, não é surpreendente que cada professor se dê o direito de modificar, de arrumar e até mesmo contornar o que foi estabelecido cientificamente (WEISSER, 1998), sobretudo, quando se reconhece, por um lado, que os saberes mobilizados pelos professores, no cotidiano escolar, pertencem a dimensões distintas do seu processo de profissionalização, efetivados nos fazeres de sua ação docente, e, por outro, quando se constata evidentes indefinições nessa instância primeira de produção dos saberes da AL/GRAM.

Nesse sentido, não tivemos a pretensão de generalizar os achados desse estudo, em face da abordagem metodológica constituir-se de um estudo de caso, porém os alcances propiciados, por esse tipo de pesquisa, buscaram descobrir novas hipóteses teóricas, outras formas de compreender e praticar o ensino de AL/GRAM na sala de aula, a partir dos atuais pressupostos

teóricos que orientam o ensino de língua portuguesa, conforme vimos ao longo desse trabalho.

Julgamos, assim, a importância da ampliação de pesquisas sobre o ensino de AL/GRAM, voltadas às séries finais do ensino fundamental, que assumam uma perspectiva de análise das práticas docentes, com base nos modelos dos saberes teóricos e práticos da ação (CHARTIER, 2007), a fim de que se desconstrua a crença de que não há teoria nos fazeres dos professores. Retomamos, portanto, uma das questões levantadas, no nosso marco teórico, no intuito de provocar a continuidade desse debate: será que já não está na hora de olhar para os saberes construídos na ação do professor de português, não mais em vista de classificá-los à luz de construtos teóricos de cuja elaboração ele não fez parte, mas procurar reorientar tais pressupostos, considerando o que de fato se pratica na sala de aula?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. de. **As práticas cotidianas de alfabetização**: o que fazem as professoras? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n.], 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao> Acesso em: 26. nov. 2015.

ALBUQUERQUE, E. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa**: apropriação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, n. 77, p. 53-61, 1991.

AMORIM, D. **Estratégias e táticas de ensino utilizadas por professores no cotidiano escolar**: o caso do Programa Alfa e Beto. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristovão. **Anais...** São Cristovão: UFSE, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

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

_____. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, *2007*.

_____. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, 2010.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BASTOS, D. M. **Ensino de análise linguística**: modos de fazer, modos de pensar de professores do Ensino Médio. Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem, v. 3).

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BIRUEL, A. M. da S. **Análise linguística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2000-2001**. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto, 1982.

BORTONI-RICARDO. **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: ensino de 5ª a 8ª séries. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, INEP, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2002. v. 1. 288p.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: RAISKY, C., CAILLOT, M. **Au-delá des didactiques, le didactique:** débats autour de concepts fédérateurs. Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996. p. 19-35.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho coma literatura. São Paulo: Atual, 2003.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petropólis: Vozes, 2008.

CHARTIER, A.-M.. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

_____. 'Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./ dez. 2000.

CHEVALLARD, Y. **Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: AIQUE, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSERIU, E. **Teoria del lenguaje y linguistica general**. Madrid: Gredos, 1978.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, M. de L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças**: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2004.

CUNHA, C. F. da. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.22, p.115-128, set./dez. 2007.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, A. T. B. **A fabricação do cotidiano escolar**: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. Tese de Doutorado, UFPE, Recife, 2003.

_____. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, M. da S. B. de; WEBER, S. (Org.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 86-98.

_____. Cotidiano escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Sociedade em Debate**, v. 8, n. 3, p. 49-72, 2002.

_____. O cotidiano da escola como ambiente de "fabricação" de táticas. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Formação de continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Formação de continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Um estudo sobre as práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: [s. n.], 2003.

FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. da S. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. **Formação continuada de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. Formação continuada de professores. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. **Formação continuada de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORENTINI, D.; MELO, G. F. Souza e. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2008.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 22, p. 9-41, 1977.

FREGONEZI, D. E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL M. C. M. (Org.). **O que quer o que pode esta língua?** Araraquara: FCL-UNESP-Ar, 1997.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Formação de continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, M. L. M; CARVALHO, M. A. **A construção da identidade do professor como profissional reflexivo**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_23_2002.pdf> Acesso em: 26. nov. 2015.

GABRIEL, C. T. **Usos e abusos do Conceito de Transposição Didática**: considerações a partir do campo da história. Disponível em: <http://www.ufop.br> Acesso em: 26. nov. 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S**. O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 2, n. 5, p. 117-139, jul./dez. 2008.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JOHSUA, S. Le concept de transposition n'est-il proposé que pour les mathématiques? In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Dir.). **Au-delà des didactiques, le didactique**. Bruxelles: De Boeck Université, 1996.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando a língua portuguesa).

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Berstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. 131. f. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, A. A. D. **Desconstruindo o discurso da professora incompetente**: notas sobre a produção acadêmica brasileira. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2_11_2002.pdf> Acesso em: 26. nov. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCCHESI, D. **Norma lingüística e realidade social**. In: BAGNO, M. (Org.). Lingüística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92

MANINI, D. Eixo da Reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou... Ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS. **Ideação**, Cascavel, v. 8, p. 153-160, 2006.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização?: sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 95-108, maio/ago. 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, M. Currículo da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, n. 20, v. 1, p. 163-189, 2007.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1987.

MELLO, V. H. D. de; FLORES, V. do N. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. **Ciências E Letras**, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.fapa.com.br/cienciaseletras. Acesso em: 2 abr. 2015.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português:** ensino e formação docente. São Paulo: Pontes, 2008.

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

MINAYO, M. C. de S. **A pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, A. G. de. **Ambiguidades atuais no ensino de gramática**. [s.l.: s.n.], 2005.

_____. Monstro à solta ou... Análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n., s. d.].

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf.> Acesso em: 26. nov. 2015.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?**: norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com análise linguística na escola. In: AZEREDO, J. C. de (Org.) Língua Portuguesa em debate. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano 22, n. 74, abr. 2001.

OLIVEIRA, M. das G. C. de et al. **Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica**: o caso de Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PAIS, J. M. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 37, p. 105-115, 1993.

_____. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Análise Social**, v. 22, n. 90, 1986.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: uma Análise da Influência Francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PERFEITO, M. A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. Maringá: Eduem, 2005. p. 27-75.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PENIN, S. T. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. 4. edição. São Paulo: Ática, 2000.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico-Metodológicas**. 2008.

_____. **Parâmetros de Formação Docente em Língua Portuguesa**. 2014.

_____. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria do Estado. **Base Curricular para as Redes Públicas do Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa. Recife, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do oficio de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIETRI, E. de. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo do Pinhal, v. 2, n. 2, jun./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

QUEIROZ, N. M. C. **A política do Estado do Piauí para o magistério de primeira a quarta séries do primeiro grau**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1986.

ROJO, R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: 5ª a 8ª séries. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, S. O etnógrafo e o artista: a viagem (texto pré-publicação). In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Formação Continuada de Professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, W. G. dos. Michel de Certeau: a História como campo de invenção de novos cotidianos historiográficos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: [s. n.], 2003.

SARTI, F. O professor e as mil maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Educação**: Teoria e Prática, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun. 2008.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino da língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado das letras, 2007.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A.G.; MÉLO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. da. **Entre "ensino de gramática" e "Análise Linguística"**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese de Doutorado, UFPE, Recife, 2008.

SILVA, E. A. **Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização?**: na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar. 2008. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2008.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. G. da. SANT'ANNA, S. **A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia.** In: Livro dos minicursos. Cadernos do CNFL, vol. XIII, nº 03, 2009.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L. A. A. de. Política Permanente de Formação Continuada de Professores. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. **Formação continuada de professores**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, J. L. L. da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa**: normatividade e textualidade. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

SILVA, L. H. O. da; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**: revista eletrônica de trabalhos científicos (Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais), ano 5, 2009.

SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 89, p. 39-47, maio. 1994.

_____. Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. História de uma disciplina escola. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, N. Í. **Ensino tradicional de Gramática e prática de Análise Lingüística na aula de português.** Recife, 2009.

SILVA, R. V. M. e. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto: EDUFBA, 1997.

_____. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA FILHO, A. Michel de. Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo, v. 2, p. 129-134, 2002.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006.

SOUZA, S. B. de. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental**. Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Ensaios de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes & formação profissional**. Belo Horizonte: Atlântica, 2006.

TEIXEIRA, C. T.V.; MENDONÇA, M. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; SANTOS, C. F. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate**, n. 33, p. 5-10, 1997.

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

_____. **Gramática**: ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TOCHON, F. **V. L'enseignant expert**. Paris: Nathan, 1993.

VERGNAUD, G. **A comprehensive theory of representation for mathematics education. Journal of Mathematical Behavior**, 1998, p. 167-181.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

WACHOWICZ, T. C. Análise linguística nos gêneros textuais. Curitiba: IBPEX, 2010.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l’ existence precede l´essence. Recherche et formation, lês savoirs de la pratique: um enjeu pour la recherche et la formation. **INRP**, n. 27, p. 93-102, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

BLOCO 1: concepções e práticas de análise linguística/gramática nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental

1 Para você, qual a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola?

2 Como você desenvolve suas aulas de língua portuguesa? Qual seu objetivo no ensino de língua portuguesa? Por quê?

3 O que é, para você, análise linguística?

4 Como você faz para trabalhar o eixo de análise linguística com os seus alunos?

5 O que é primordial ensinar/aprender no que se refere ao eixo da análise linguística?

6 O que é trabalhar gramática contextualizada para você? Você concorda com essa perspectiva de trabalho? Por quê?

7 Você concorda que se ensine a norma padrão na escola? Por quê? Você trabalha nessa perspectiva?

BLOCO 2: livro didático, outros materiais utilizados e atividades que considera relevante para o ensino da análise linguística

1 Qual o livro didático adotado este ano?

2 O que você acha deste livro?

3 Você sabe como se dá o processo de escolha do livro didático?

4 Você participou do processo de escolha? Em caso negativo, quem escolheu?

5 Você acha que ele pode lhe ajudar na organização de seu trabalho?

6 Em caso afirmativo, como ele pode fazer isso e em caso negativo, por que você acha que ele não ajuda?

7 O que você acha das atividades de análise linguística (gramática) propostas no livro didático?

8 Você as utiliza? Como? Descreva um pouco?

9 Você utiliza outros livros didáticos ou outros materiais impressos? Em caso afirmativo, quais são eles? Como você os utiliza? Você percebe diferenças entre o livro didático adotado e os outros impressos usados quanto à abordagem da análise linguística? Quais?

BLOCO 3: a organização do cotidiano escolar e relações com a aula de português

1 De maneira geral, a organização estrutural e pedagógica da escola, impactam na sua aula de português? Se sim, de que forma? Se não, por quê? Como você avalia?

2 Os recursos didáticos, disponíveis na escola, contribuem na organização de sua prática de ensino? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

3 Quanto aos recursos humanos, como você avalia a gestão em relação a sua prática docente? Se positivamente, você poderia trazer um exemplo concreto? Se negativamente, por quê?

4 O documento afirma que os planejamentos são feitos individualmente ou por área, como s dá esse processo nas suas atividades docentes? Como se dá o processo de planejar o ensino de língua portuguesa?

5 Qual o papel do educador de apoio nesse sentido?

6 De que maneira o PPP reflete-se nas ações efetivas na escola e na sua prática docente em sala de aula?

BLOCO 4: sobre a formação continuada e o gedelp

1 A que tipos de formações continuadas, em nível institucional, você é exposta?

2 Como você caracteriza essas formações continuadas promovidas?

3 Que tipo avaliação você faz em relação a tais formações?

4 Essas formações impactam positivamente na sua prática de ensino de português? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

5 Qual a regularidade das formações continuadas oferecidas pela rede estadual de Pernambuco?

6 Qual(is) concepção(ões) de formação continuada você identifica através dos dispositivos de formação mobilizados nesses encontros?

7 Qual foi a importância do GEDELP para a sua sala de aula?

8 Qual a importância do GEDELP para a formação continuada?

9 Existiam diferenças entre a formação continuada oferecida pela SEDUC/PE e os encontros do GEDELP?

10 Qual(is) concepção(ões) de formação continuada você identifica através dos dispositivos de formação mobilizados pelo GEDELP?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DAS PROFESSORAS DO GEDELP

1 Como o professor cria e desenvolve um conteúdo?

Como o professor planeja suas aulas? Há objetivos claros a serem alcançados?

2 Como é feito esse planejamento e quais são as fontes de conteúdo?

3 Como é feita a introdução à aula? O objetivo é apresentado ao aluno?

4 Identifique que método(s), técnicas, recursos, estratégias foram utilizados pelo professor para viabilizar as suas aulas? Que funções estes cumprem? A que necessidade respondem? Como a correção é realizada: quais os procedimentos pedagógicos utilizados?

5 Como os professores definem os procedimentos didáticos e as atividades a serem realizadas pelos alunos, e como selecionam os recursos didáticos para as aulas?

6 Quais tipos de erros são corrigidos? O que é mais acentuado: o desempenho dos alunos ou seus erros?

7 Como a gramática é ensinada?

8 Há articulações com os eixos de leitura, produção textual e oralidade?

9 Há oportunidades para a contextualização e utilização de formas gramaticais ou há uma ênfase na terminologia gramatical?

10 Que tipo de perguntas que o professor realiza? Elas proporcionam um ensino de língua portuguesa numa perspectiva reflexiva?

11 Que dimensões da prática de análise linguística são privilegiadas nas aulas das professoras? Na normatividade e/ou na textualidade?

12 Quais inovações no ensino de análise linguística/gramática são identificadas nas aulas das professoras?

13 Qual é o papel do professor na aula de leitura? Há oportunidades para os alunos refletirem sobre o texto? Os textos são variados e interessantes para os alunos? Há uma tentativa por parte do professor e os alunos de colocar os textos em um contexto?

14 Qual é o papel do livro didático em sala de aula? As atividades existentes no livro são variadas e culturalmente apropriadas? A organização do conteúdo, o nível de proficiência e o contexto sociocultural são adequados?

15 Quais são as estratégias diferenciadas que os professores usam em sala de aula? 8. Quais habilidades são enfatizadas em sala de aula? 9. O método, as atividades, as técnicas, os recursos utilizados pelo professor foram bem sucedidos? Descreva sobre isso.

16 A prática de linguagem é contextualizada ou descontextualizada? Os alunos têm oportunidade de ler e praticar diferentes gêneros (

17 ou tipos de texto) usados em diferentes contextos sociais (MEURER, 2000), tais como horóscopos, entrevistas, cartas, notícias, músicas, receitas, poemas, ou eles apenas recebem prontas, feito frases descontextualizadas ou abstratas não relacionadas com a seu meio social?

Roteiro inspirado nas contribuições de:

1 HEBERLE, V. Observing EFL classrooms in primary or secondary schools: a research task in Applied Linguistics. **Ilha do Desterro**, G. Gil e D. P. Dutra (Org.). Florianópolis: Ed. da UFSC, n. 41, p. 93-117, 2001-2003.

2 PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR DO GEDELP

1 Como surgiu o grupo de Estudos Didáticos para o Ensino da Língua Portuguesa, o GEDELP? Você poderia falar um pouco das razões e necessidades de criação deste grupo?

2 Qual o posicionamento da SEDUC/PE em virtude da criação do GEDELP?

3 O GEDELP possui algum documento e/ou resolução que legitimem o seu funcionamento? Houve alguma contrapartida, do ponto de vista político, para sua manutenção?

4 Como caracteriza o GEDELP na sua gênese e na atualidade quanto aos seus objetivos de ordem didático-pedagógico?

5 Como se dão os encontros do GEDELP? Trace um panorama sobre os seguintes aspectos: planejamento, temáticas discutidas, concepções, objetivos pretendidos, alcances desse modelo de formação, limites e desafios.

6 Com a efetivação desse grupo, quais os pontos positivos e/ou negativos que você destaca?

7 O GEDELP realiza um fórum de socialização das práticas docentes, a partir de um tema referente ao ensino de língua materna, chamado FELP. Fale sobre esse evento.

8 Como você enxerga o GEDELP, nas políticas de formação do SEDUC e suas articulações com a Gerência Regional de Ensino, a qual está vinculado? Como se dá o reconhecimento desse grupo?

9 Como se dá o ingresso dos professores no GEDELP? Há algum processo seletivo? Se sim, quais os critérios e por quê? Se não, por quê?

10 Como você avalia as práticas dos professores de português pertencentes a esse grupo quanto à didatização dos conteúdos de linguagem na sala de aula?

11 Quais são as concepções de língua, linguagem e de gramática que o grupo adota e de que forma essas concepções aparecem na didatização do ensino de língua via relato de experiência dos docentes nos encontros de formação?

12 Como você avalia a contribuição do GEDELP, quanto à formação continuada do professor de português lotado na Gerência em que este grupo está situado? Quais os alcances e os desafios de um grupo dessa natureza, com essa configuração, situado numa rede pública estadual que não parece não apresentar para o docente uma política de formação continuada de forma sistemática? Como se situa o GEDELP, nesse contexto, ao driblar essa aparente ausência de formação continuada do professor?

13 Como você distinguiria o modelo de formação adotado pelo GEDELP e o modelo utilizado pela SEDU/PE?