

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO
DE MESTRADO**



**SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR
GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA**

RAFAELLA SALES DA SILVA

CARUARU

2017

RAFAELLA SALES DA SILVA

**SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR
GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

**CARUARU
2017**

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva– CRB/4-1223

S586s Silva, Rafaella Sales da.
Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. / Rafaella Sales da Silva. – 2017.
106f.; il.: 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Análise linguística. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 3. Prática de ensino (Caruaru - PE). 4. Professores de línguas (Caruaru - PE). I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-280)

RAFAELLA SALES DA SILVA

**SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR
GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 13/09/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. **Alexsandro da Silva** (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. **Fábio Marques de Souza** (Examinador Interno)

Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Dr^a. **Cínthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo** (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr^a. **Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino** (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Este trabalho é dedicado a você, Mainha, por sempre acreditar em mim e me proporcionar tanto amor e dedicação. Gratidão por sua bondade, amizade e cuidados constantes. És o que tenho de melhor e mais precioso nesta terra. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Esperei muito por este momento, e é com uma imensa alegria que apresento meus singelos agradecimentos aqueles que têm me acompanhado durante esta jornada acadêmica. Sem vocês, eu jamais teria chegado até aqui. Assim agradeço:

Ao Sr. Deus, meu melhor amigo, pelo incentivo e pela força em todos os momentos. Não seria absolutamente nada sem o Senhor, meu Amor. Além disso, não tenho palavras para expressar o tamanho da minha gratidão;

Ao meu orientador, o professor Dr. Alexsandro da Silva, pela sua paciência, bondade, suas orientações precisas e incentivos. Não seria também possível chegar até aqui se não fosse o senhor. Agradeço a Deus pela oportunidade de tê-lo tido como meu orientador. Termina a pós-graduação como uma profissional e uma pessoa melhor. Desse modo, expresso minha satisfação em ter tido um orientador de tão alto nível;

À minha maravilhosa mãe, Meri, pelo seu amor e cuidado, por chorar comigo nos momentos de desânimo e por sempre me incentivar tanto. Tudo que sou é o resultado de sua renúncia pessoal e cuidados a mim dispensados. Por isso, não encontro mais palavras para expressar minha gratidão. Obrigada, meu amor;

Ao meu pai, Zé, com quem apreendi o que significa foco, trabalho duro e determinação. Na vida não podemos ficar lamentado. É necessário realizar o que precisa ser feito e isso acontece com muito suor e lágrimas;

Ao meu irmão, Raffael Sales, pela companhia, pela força, por deixar em muitos momentos seu trabalho para me levar a lugares diversos para a construção desta pesquisa. Minha gratidão por sua bondade. Essa também é uma conquista sua, porque ela não teria sido possível sem a sua ajuda. Muito obrigada!;

À minha querida *Best Friend* Raquel Ramos, por sua bondade, incentivos, força, cuidados e amor durante os momentos bons e ruins. Há amigos mais chegados que um irmão, com certeza. Sem palavras, *Best* querida;

Ao meu esposo, Jackson Silva, por seu incentivo, compreensão e por suas fugas do trabalho para me levar para as orientações. Muito obrigada!;

À Taíza, porque me ensinou muito, ajudou-me tanto que nem sei o que dizer. És uma amiga que fiz durante esta fase da minha vida e que quero levar para sempre;

À Margarida Alexandrina, que tem me acompanhado desde a graduação. Muito obrigada, minha linda, por sua paciência e por compartilhar seu conhecimento comigo. Obrigada por sonhar comigo e me ajudar;

A Diógenes, por sua bondade, sabedoria, incentivos e ajuda. Aprendi muito com você. Muito obrigada, meu irmão;

À July, companheira de angústias, com quem compartilhava quase que diariamente as ansiedades da construção dessa pesquisa. Obrigada pela amizade. Que venham novas parcerias;

Ao Ricardo, meu amigo e incentivador. Obrigada pelas leituras e por compartilhar comigo seus saberes. És um irmão;

Aos meus amigos Diana, Jonh e Roberto pelo incentivo, pelas palavras amigas e por sempre dizer: vai dar certo, Rafa. Minha imensa gratidão;

Aos meus colegas de trabalho Andrey, Estephanie, Aline Simplício, Elisanna, Carlos Eduardo, Danielle, Suelene, Wiviane Sybeli, Emanuela Iarla e Thiago Nunes.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa. Sem vocês ela não existiria, nem faria sentido. Muito obrigada por compartilhar de seus saberes e práticas comigo e por ter me recebido tão bem e com tanta boa vontade.

Ao professor Pedro, participante dessa pesquisa. Muito obrigada por compartilhar seus saberes e permitir que uma estranha observasse suas aulas. O que aprendi com você vai muito além daquilo que diz a teoria;

À professora Nina, por tanto conhecimento partilhado. Aprendi tanto com você que talvez nem imagine o quanto;

Aos professores Fábio Marques, Cinthya Lúcia e Orquídea Maria, pela leitura minuciosa da pesquisa e suas ricas sugestões para a melhoria;

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Socorro, pela competência, educação e bondade em todos os momentos.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para que este sonho se tornasse possível. Muito obrigada!

A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça. (MENDONÇA, 2006, p. 225).

RESUMO

Este estudo buscou compreender os saberes e as práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. Participaram desta pesquisa sete professores de língua portuguesa que lecionavam em escolas públicas municipais da cidade de Caruaru, situada no Estado de Pernambuco. Para alcançarmos o objetivo proposto, utilizamos como procedimentos de produção de dados uma sessão de grupo focal, observações de aula de um dos participantes desse grupo, bem como entrevistas com esse mesmo docente. Os dados gerados por meio desses procedimentos foram submetidos à análise do conteúdo. Foi possível compreender, a partir da análise dos dados da sessão de grupo focal, que o ensino da norma linguística e o trabalho com unidades menores da língua constituíam um ponto de tensão entre os professores. Também constatamos que os professores apresentaram forte preocupação em não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional de gramática, embora seus depoimentos tenham revelado certa influência de práticas com as quais estavam familiarizados e que se relacionam aos seus saberes pré-profissionais. Após a realização do grupo focal, observamos as aulas de um dos participantes desse grupo. A análise dos dados a partir dos procedimentos mencionados revelou que as experiências desse professor com o ensino de gramática na Educação Básica foram marcadas por uma metodologia tradicional, o que o desagradava e causava inquietação. Assim, defendia que o trabalho com a gramática em sala de aula deveria ser diferente daquele a que foi submetido na escola. Entretanto, ao conduzir suas aulas, parecia se inspirar em suas experiências pré-profissionais, revelando, assim, uma relação conflituosa com o ensino de gramática. Durante os dez (10) dias em que observamos suas práticas, oito (8) deles foram dedicados ao ensino de gramática. Também percebemos que sua metodologia de ensino tendia a seguir a sequência: apresentação de conceito/regras + exemplos + exercícios. Durante as suas aulas o professor tinha a preocupação de informar aos alunos os conteúdos que eram cobrados em concursos e em provas de vestibular e a linguagem usada era típica dos professores de cursinho pré-vestibular. Além disso, conduzia suas aulas por meio de fichas, com um formato semelhante ao utilizado nesses de cursinhos. Outro elemento observado nas aulas desse professor diz respeito à relação que ele mantinha com o livro didático no ensino de gramática/análise linguística. Embora tenha declarado não gostar de usar o manual, pois considerava que ele limitava as suas práticas, percebemos que esse recurso esteve presente em 60% dos dias observados. Entretanto, o docente utilizava “manobras” para “consumir” esse material, pois não o utilizava do início ao fim nas suas aulas e nem exatamente tal como previsto pelo autor. Diante destas observações, é perceptível que as experiências pré-profissionais dos professores exercem uma influência sobre suas ações e, ao consumirem os discursos oficiais, selecionam o que consideram pertinente para o desenvolvimento de suas ações como profissionais.

Palavras-chave: Análise linguística. Mobilização dos saberes docentes. Práticas de ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This study sought to understand the knowledge and practices mobilized by Portuguese language teachers in the final years of elementary education by teaching grammar / linguistic analysis. Seven Portuguese-speaking teachers who participated in public schools in the city of Caruaru, located in the State of Pernambuco, participated in this study. In order to reach the proposed objective, we used as data production procedures a focus group session, classroom observations from one of the participants of this group, as well as interviews with this same teacher. The data generated through these procedures were submitted to content analysis. It was possible to understand from the analysis of the data of the focus group session that the teaching of the linguistic norm and the work with smaller units of the language constituted a point of tension between the teachers. We also found that teachers expressed strong concern that they were not identified as practitioners of traditional grammar teaching, although their testimonies revealed some influence of practices with which they were familiar and related to their pre-professional knowledge. After the focal group, we observed the classes of one of the participants of this group. The analysis of the data from the mentioned procedures revealed that the experiences of this teacher with the grammar teaching in Basic Education were marked by a traditional methodology, which displeased him and caused disquiet. Thus, he argued that the work with classroom grammar should be different from that to which he was put in school. However, in conducting his classes, he seemed to draw inspiration from his pre-professional experiences, thus revealing a conflicting relationship with grammar teaching. During the ten (10) days in which we observed their practices, eight (8) of them were dedicated to teaching grammar. We also noticed that his teaching methodology tended to follow the sequence: presentation of concept / rules + examples + exercises. During his classes the teacher had the concern of informing the students the contents that were collected in contests and vestibular tests and the language used was typical of the professors of pre-vestibular course. In addition, he conducted his classes through tokens, with a format similar to that used in these courses. Another element observed in the lessons of this teacher concerns the relation that he maintained with the didactic book in the teaching of grammar / linguistic analysis. Although he stated that he did not like using the manual, considering that he limited his practices, we noticed that this resource was present in 60% of the observed days. However, the teacher used "maneuvers" to "consume" this material, because he did not use it from beginning to end in his classes and not exactly as foreseen by the author. In view of these observations, it is noticeable that the pre-professional experiences of teachers exert an influence on their actions and, by consuming the official discourses, select what they consider pertinent for the development of their actions as professionals.

Keywords: Linguistic analysis. Mobilization of teaching knowledge. Portuguese language teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Seção “Conceituando” do livro didático Português: linguagens- relativas ao conteúdo “estrutura e formação de palavras”.....	80
Figura 2- Seção “Conceituando” do livro didático Português: linguagens- relativas ao conteúdo “estrutura e formação de palavras”.....	81
Figura 3- Exercícios do livro didático Português: linguagens- conteúdo relativo à “estrutura e formação de palavras”.....	83
Figura 4- Exercícios do livro didático Português: linguagens- conteúdo relativo à “estrutura e formação de palavras”.....	83
Figura 5- Construindo o conceito do livro didático Português: linguagens- atividade proposta referente ao conteúdo de “concordância nominal”.....	87
Figura 6- Construindo o conceito do livro didático Português: linguagens- atividade proposta referente ao conteúdo de “concordância nominal”.....	88
Figura 7- Exercício retirados da <i>internet</i> - relativo à “estrutura e formação de palavras”.....	91
Figura 8- Exercícios retirados da <i>internet</i> - relativo à “concordância nominal”.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Diferença entre o ensino de tradicional de gramática e a prática de análise linguística.....	27
Quadro 2- Grau de instrução e tempo de experiência dos professores(as).....	43
Quadro 3- Dias e quantitativo de aulas observadas e transcritas.....	45
Quadro 4- Eixos de ensino da área de língua portuguesa contemplados nas aulas observadas	65
Quadro 5- Visão geral dos conteúdos abordados durante as aulas observadas.....	70
Quadro 6- Metodologia utilizada durante as aulas observadas para o ensino de gramática.....	71
Quadro 7- Dias que o professor Pedro utilizou o livro didático durante as aulas observadas.....	77
Quadro 8- Perfil da coleção Português: linguagens (6º ao 9º ano do ensino fundamental) quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pesquisas sobre o ensino de gramática/ análise linguística apresentadas no GT 10 da ANPED, no período de 2000 a 2017	18
Tabela 2- Pesquisas relacionadas ao ensino de gramática/análise linguística no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no período de 2000 a 2017.....	18
Tabela 3- Pesquisas relacionadas ao ensino de gramática/análise linguística no Banco de Teses e Dissertações no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no período de 2000 a 2017.....	19

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1- Categorização do saber docente a partir da perspectiva de Tardif (2008).....	33
---	-----------

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	21
2.1	Ensino de gramática no Brasil: diferentes perspectivas de língua.....	21
2.1.1	<i>Perspectivas para o ensino de língua portuguesa.....</i>	21
2.1.2	<i>Novas perspectivas para o ensino de língua.....</i>	24
2.2	A prática de análise linguística.....	25
2.2.1	<i>Indefinições e expansão da proposta de Análise Linguística.....</i>	26
2.2.2	<i>Análise Linguística: discurso, texto e norma.....</i>	29
2.3	Saberes e ações docentes: perspectivas e reflexões.....	32
2.3.1	<i>A influência dos saberes docentes sobre a ação dos professores.....</i>	32
2.3.2	<i>O aparente estado “morto” dos professores.....</i>	35
2.3.3	<i>O fazer profissional dos professores.....</i>	37
3	METODOLOGIA: NOSSO PERCURSO DE PESQUISA.....	41
3.1	Delimitação do campo e dos participantes da pesquisa.....	41
3.2	Procedimentos para geração de dados.....	41
3.2.1	Grupo focal.....	42
3.2.1.1	<i>Caracterização dos docentes participantes do grupo focal.....</i>	43
3.3	Observação.....	44
3.4	Entrevista.....	45
3.5	Procedimento de análise dos dados.....	46
4	SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	48
4.1	Saberes e práticas de um grupo de professores sobre o ensino de gramática/análise linguística: análise dos dados do grupo focal.....	48
4.1.1	<i>Preocupação com o ensino de norma “padrão”, o respeito às variedades linguísticas e a adequação da linguagem à situação comunicativa.....</i>	48
4.1.2	<i>O lugar do texto no ensino de gramática/análise linguística e a articulação entre os eixos da área de língua portuguesa.....</i>	54
4.1.3	<i>A seleção de conteúdos de ensino a partir de diferentes perspectivas teóricas.....</i>	57
4.2	Saberes e práticas do professor Pedro sobre o ensino de gramática/análise linguística: análise dos dados das aulas observadas e das entrevistas.....	62
4.2.1	Análise dos saberes e práticas do professor Pedro relativos ao ensino de gramática/análise linguística.....	62
4.2.1.1	<i>Ensino tradicional de gramática: uma relação conflituosa entre experiências pré-profissionais e práticas atuais de ensino.....</i>	64
4.2.1.2	<i>O ensino de gramática por meio da sequência metodológica: conceitos/regra+exemplo+exercício.....</i>	71
4.2.1.3	<i>O uso do livro didático nas aulas de gramática/análise linguística.....</i>	76
4.2.1.4	<i>O uso de fichas de exercícios e a preocupação com concursos públicos no ensino de gramática/análise linguística.....</i>	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	96

REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A).....	104
APÊNDICE B- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO GRUPO FOCAL.....	105
APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA.....	106

1 INTRODUÇÃO

O tempo que passamos na escola é marcante. De algum modo, todos nós, lembramos de ao menos um, dentre vários, momento da vivência como estudante. No ínterim dessas memórias, é possível recordar os melhores amigos e aqueles professores que nos marcaram com o seu jeito único de agir ou conduzir suas aulas. Muitas vezes, esses momentos, consciente ou inconscientemente, chegam a guiar ou influenciar a maneira como conduzimos, hoje, nossas próprias ações como professores.

Não estamos falando de algo rígido, mas de um mundo no qual o presente mistura-se com o passado, retoma-o, funde-se a ele e o reconstrói. É nesse universo misto e complexo que surge a inquietação para realizarmos esta pesquisa.

Ao recordarmos algumas das práticas de nossos professores de português, evocamos, de modo geral, que elas mesclavam leitura, estudo da gramática e pouca escrita. Esses momentos fizeram com que construíssemos um ideal do que seria ensinar português, antes mesmo de enveredarmos pela carreira docente. Contudo, ao ingressarmos no curso de licenciatura em Letras, tivemos nossas convicções abaladas. E isso nos causou uma grande confusão: devemos ou não devemos ensinar gramática? Se não é para ensinar gramática, afinal, é para fazer o quê? Aprendemos tudo errado? Como fazermos diferente?

Essas inquietações, que nos acompanharam desde a graduação, tornaram-se ainda mais fortes quando iniciamos a docência. Embora tivéssemos conhecimento do que diziam os discursos acadêmicos e os textos oficiais¹ sobre o ensino de língua, percebemos que isso não era suficiente para alterarmos nossas práticas e também as de muitos de nossas colegas.

Desse modo, decidimos aprofundar a nossa compreensão sobre o ensino de gramática na escola por meio da literatura especializada, da realização de cursos e do contato com colegas que investigavam a temática para, assim, tentarmos compreender o conflito gerado entre as novas orientações para o ensino de gramática e as práticas dos professores de língua portuguesa.

Nessa direção, entendemos que, há quase 30 (trinta) anos, o ensino de gramática tradicional tem sido alvo de críticas sistemáticas pela sua concentração na memorização de regras e taxonomias. Desde então, defende-se um deslocamento desse ensino para a reflexão sobre a linguagem em uso, articulada à leitura e à produção de textos.

¹ Desde a segunda metade da década de 1980, tem crescido o número de pesquisas sobre o ensino de língua no Brasil. Esses estudos influenciaram a construção das políticas de Estado que advogavam alteração na maneira como, até então, eram conduzidas as aulas de língua portuguesa na escola, tal como pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e na Base Curricular Comum de Pernambuco (2008).

Isso foi possível, em parte, graças ao estudo das ciências linguísticas, que alteraram as perspectivas de língua até então vigentes, apresentando uma nova proposta para o ensino de língua, a partir de uma concepção interacionista de linguagem, na qual a língua é vista como espaço de interação social. Essa nova perspectiva questiona o que, até então, vinha sendo ensinado.

No entanto, longos foram os anos que a escola conviveu com o ensino tradicional de gramática. Apesar das discussões e críticas a esse ensino, as mudanças propostas causaram insegurança e incerteza no cotidiano escolar. Isso não é algo de se estranhar, pois, como explica Bagno (2012), até as discussões sobre o ensino de língua nos cursos de graduação ainda não conseguiram unificar um instrumental pedagógico para orientar como os docentes devem se portar ante essa nova perspectiva. Consequentemente, muitos professores têm sentido dificuldades para efetivação de um ensino voltado à análise e reflexão sobre a língua, optando por “velhas” práticas.

Ademais, não é suficiente alterar as orientações para o ensino de língua para transformar o que, até então, tem sido o ensino de português na escola, pois os professores não se formam apenas na academia. Há vários fatores que interferem nas escolhas deles e, entre eles, podemos citar os seus saberes pré-profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000) e os da ação (CHARTIER, 2007), que tendem a guiar as decisões tomadas em sala de aula.

Em meio a esse contexto, não podemos afirmar que os professores optam apenas por práticas tradicionais², mas que escolhem diferentes maneiras de conduzir suas ações, ou seja, subvertem/transformam as imposições oficiais, para adaptá-las ao seu saber-fazer. Desse modo, decidimos ampliar nossa compreensão sobre o tratamento dispensado pelos professores de língua portuguesa ao eixo de análise linguística. Isso nos direcionou a olhar para os saberes e as práticas dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental mobilizados ao ensinar gramática/análise linguística.

Desta forma, com o objetivo de conhecer alguns estudos realizados sobre a temática, fizemos um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED³, compreendendo o período de 2000 a 2017, no GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita, conforme podemos observar na tabela a seguir:

² Nesta pesquisa, o termo ensino tradicional não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um conjunto de práticas que se firmaram ao longo dos anos. Há aspectos da tradição que são positivos. Contudo, há outros que, devido aos avanços das ciências da linguagem e da educação, precisam ser repensados.

³ Optamos pela ANPED, pois essa associação representa o evento nacional mais importante da área de educação do país.

Tabela 1 - Pesquisas sobre o ensino de gramática/ análise linguística apresentadas no GT 10 da ANPED, no período de 2000 a 2017⁴

Temática	Reuniões/Ano							Total
	24 ^a	25 ^a	26 ^a	32 ^a	34 ^a	35 ^a	37 ^a	
Análise Linguística	2001	2002	2003	2009	2011	2012	2014	07
	01	01	01	01	01	01	01	

Fonte: A Autora (2017).

Nas reuniões da ANPED, encontramos, ao todo, sete (7) pesquisas. Dessas pesquisas, duas (2) tratavam da apropriação por professores das séries iniciais das orientações para o ensino de análise linguística; uma (1) sobre a importância da reflexão sobre a língua durante o processo de escrita nas séries iniciais; uma (1) abordava o tratamento dado ao ensino de análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I; uma (1) contemplava o que pensam e fazem os professores das séries iniciais no ensino de análise linguística; uma (1) sobre como os docentes das séries iniciais concebem o ensino de gramática/análise linguística, refletindo sobre as mudanças em relação ao ensino tradicional da gramática e, finalmente, uma (1) sobre como as professoras de língua portuguesa do ensino fundamental II mobilizam os conceitos de gramática e análise linguística.

Também, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea⁵, durante o período de 2000 a 2017, conforme pode ser observada a seguir:

Tabela 2 - Pesquisas relacionadas ao ensino de gramática/análise linguística no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa Educação Contemporânea (PPGEduc)⁶ da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no período de 2000 a 2017

Programa	Teses		Dissertações							Total
PPGE	2008	2016	2002	2003	2008	2010	2013	2014	2015	10
	01	01	01	01	01	01	-	01	-	
PPGEduc	-	-	-	-	-	-	02	-	01	

Fonte: A autora (2017).

Comentando as pesquisas encontradas sobre o ensino gramática/análise linguística no Banco de Teses e Dissertações da UFPE, encontramos: uma (1) tese sobre as mudanças apresentadas no ensino de gramática e análise linguística nos currículos e livros didáticos; uma

⁴ Apenas aparecem nas tabelas 1, 2 e 3 os anos em que houve publicações de trabalhos.

⁵ A seleção desse banco de dados justifica-se por possibilitar uma visão geral sobre as teses e dissertações publicadas na instituição a qual estamos vinculados e que tratam a temática do ensino de análise linguística.

⁶ O PPGEduc iniciou suas atividades no ano de 2011.

(1) dissertação sobre o ensino de análise linguística a partir da apropriação dos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa; uma (1) dissertação sobre análise linguística e o tratamento dado aos aspectos da normatividade nos livros recomendados pelo PNLD 2000-2001; uma (1) tese sobre as concepções e práticas de professoras integrantes de um grupo de estudos didáticos sobre o ensino de gramática/análise linguística; três (3) dissertações sobre o uso do livro didático e o ensino de análise linguística; uma (1) dissertação sobre o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental I ao ensinar gramática; uma (1) dissertação referente às mudanças e permanências nas práticas de ensino de análise linguística e uma (1) dissertação sobre as concepções de linguagem e o tratamento dado ao ensino de análise linguística.

Do mesmo modo, realizamos um mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Letras, durante o período de 2000 a 2017, conforme exposto a seguir:

Tabela 3 - Pesquisas relacionadas ao ensino de gramática/análise linguística no Banco de Teses e Dissertações no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no período de 2000 a 2017

Temática	Teses	Dissertações			Total
Análise Linguística	2015	2003	2009	2010	04
	01	01	01	01	

Fonte: A Autora (2017).

Nesse banco de dados, encontramos um número de pesquisas ainda menor que o encontrado em educação. Dos quatro (4) estudos publicados, uma (1) tese tratava sobre as gramáticas contemporâneas e os movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização; uma (1) dissertação sobre o ensino de análise linguística a partir dos gêneros do discurso no livro didático; uma (1) sobre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística e uma (1) sobre as concepções de língua, gramática e norma.

Embora alguns estudos já tenham sido apresentados e ampliado o debate sobre o ensino de gramática/análise linguística e os saberes e práticas docentes relativos a esse eixo didático, esse tema ainda carece de investigações, devido à pequena quantidade de pesquisas, pelo menos nas bases de dados consultadas. Como não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse especificamente sobre os saberes e as práticas de ensino de gramática/análise linguística de professores dos anos finais do ensino fundamental, compreendemos que isso tornaria relevante o nosso objeto de estudo.

Cientes disso, interessou-nos responder à seguinte questão: que saberes e práticas são mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística?

A partir da questão proposta, estabelecemos para esse estudo o seguinte objetivo geral: investigar saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. Como objetivos específicos, delimitamos os seguintes:

- a) analisar depoimentos de professores de língua portuguesa sobre o ensino de gramática/análise linguística;
- b) analisar saberes-fazeres mobilizados por um professor de língua portuguesa no ensino de gramática/análise linguística;
- c) analisar como práticas de ensino de gramática/análise linguística desenvolvidas por esse professor se relacionam com seus saberes profissionais e pré-profissionais.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos o marco teórico, constituído de três partes: ensino de gramática no Brasil: diferentes perspectivas de língua; a prática de análise linguística; saberes e ações docentes: perspectivas e reflexões. No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na produção dos dados. Já no terceiro, tratamos inicialmente da análise dos dados do grupo focal e em seguida dos saberes e práticas de um dos professores participante desse grupo. Por fim, expomos as considerações finais desse estudo, retomando os nossos objetivos, base teórica, assim como apresentando a síntese dos resultados, contribuições, limites e sugestões de pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR

2.1 Ensino de gramática no Brasil: diferentes perspectivas de língua

A finalidade da educação está relacionada à compreensão de sociedade que se pretende formar. Os objetivos educacionais, por sua vez, estão intimamente relacionados a determinados períodos históricos e políticos. Consequentemente, os campos do conhecimento e seus escopos não seguem imutáveis. Deste modo, quando nos remetemos ao ensino de português, no Brasil, estamos falando da compreensão de dois grandes momentos principais: um marcado pelo predomínio da gramática tradicional e o outro pelas ideias provenientes das ciências linguísticas. Esses dois momentos foram orientados por diferentes propósitos, metodologias e concepções políticas.

É interessante destacarmos que cada período do ensino de língua portuguesa, no país, foi marcado por uma concepção de língua diferente, embora, não necessariamente, tenha seguido uma linearidade. Na próxima seção, traremos à baila as perspectivas que nortearam as orientações e as práticas dos professores de português ao longo dos anos e os períodos históricos mais marcantes.

2.1.1 Perspectivas para o ensino de língua portuguesa

Durante o período do Brasil Colônia, até aproximadamente o século XVIII, o objetivo da escola era alfabetizar. Conseguido isso, poucos davam sequência aos estudos, e os que faziam iniciavam o estudo do latim, ou melhor, da gramática latina, da retórica e da poética (SOARES, 2013).

Em 1759, com a Reforma Pombalina, passa a ser obrigatório o ensino de língua portuguesa no currículo. Contudo, segundo Soares (2013), esse ensino segue a tradição do estudo do latim, por meio do estudo da gramática do português, associado ao da retórica e da poética.

A concepção de língua que pautou esse período foi a de língua como sistema. Dar aulas de português era ensinar regras da gramática, fazer exercícios de classificação e análise sintática. Diante do contexto educacional e sociopolítico vigente até 1950, a maneira como o ensino de língua acontecia parecia ser adequado ao público que frequentava a escola, já que atendia às camadas privilegiadas da sociedade (SOARES, 2013; SILVA; CYRANKA, 2009), que, de certo modo, já dominavam a língua ensinada nela.

Em 1960, novas conjunturas sociais e políticas alteram o ensino de língua. Esse período é marcado, sobretudo, pela abertura da escola pública às camadas populares, que trouxeram consigo novos padrões culturais e variedades linguísticas⁷, diferentes do que, até então, se privilegiava no ensino de português (SOARES, 2013).

Compreendendo a influência da situação sociopolítica nas concepções e escolhas pedagógicas, outro fato importante, circunscrito a esse período, é a vivência de um sistema político autoritário (a ditadura militar), que interpreta a educação como um importante instrumento para o desenvolvimento do país. Sendo assim, a escola teria a função de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, com a finalidade de promover o desenvolvimento e crescimento industrial.

Diante desse novo cenário, algumas mudanças aconteceram no ensino de língua portuguesa. Dentre elas, a disciplina denominada Português passa a intitular-se Comunicação e Expressão nas séries iniciais do antigo 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse mesmo nível. Apenas no ensino médio manteve-se a denominação Língua Portuguesa, com o acréscimo de Literatura Brasileira (SOARES, 2013).

Uma nova concepção de língua é adotada para o ensino de português: a de língua como instrumento de comunicação. Como consequência, o ensino de gramática, pelo menos em tese, perde sua força. O texto passa a ser entendido, assim, como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. De modo que, nesse momento, a escola volta-se para textos diversos, verbais e não verbais, presentes no cotidiano dos estudantes, mas isso acontecia por meio de uma pedagogia tecnicista: estudar português era aprender “técnicas de redação”, fazer exercícios estruturais e treinar a leitura.

Considerando o longo período que a escola conviveu com a concepção de língua como sistema, não poderíamos esperar que uma nova concepção modificasse, instantaneamente, o que, até então, havia sido o ensino de português na escola.

Por conseguinte, o ensino de gramática tradicional não permaneceu fora dos confins da sala de aula, continuou tendo lugar nas práticas dos professores e vigorando a ideia de que para aprender a escrever e falar bem seria necessário aprender as regras e descrições da gramática tradicional.

⁷ Todas as línguas variam. Esse é um fenômeno inerente a elas, não há como impedir que isso aconteça. Em nenhuma sociedade ou comunidade as pessoas falam da mesma forma. Possenti (2012) explica que “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem” (POSSENTI, p. 2012, p. 35). As diferenças podem ser de ordem diversas, sejam regionais, de grupos sociais, de idade, de sexo, etc. Essas variações podem acontecer influenciadas por fatores internos ou sociais da língua, ou pelos dois simultaneamente.

Tradicionalmente, o ensino de leitura prosseguiu sendo tratado como decodificação da escrita, com textos sem sentido, desvinculados do cotidiano. As atividades de leitura tinham o propósito de recuperar aspectos literais do texto, e os estudantes eram treinados para ler em voz alta, tendo o cuidado de observar a entonação adequada, a pontuação (ANTUNES, 2003).

Ainda em alusão à persistência do ensino tradicional na escola, no que se refere ao tratamento dado à escrita, destacam-se as produções desestimulantes realizadas durante as aulas de redação, que se assemelhavam a famosa “Minhas férias”, um texto sem autoria, sem planejamento, sem revisão, sem interação. O que se fazia era tão sem sentido que se escrevia por escrever, para atender à solicitação feita pelo professor.

Nesse período, denunciava-se a crise enfrentada pelos alunos na leitura e na escrita. Como tais metodologias de ensino não contribuíam para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, o conflito ultrapassou os muros da escola, gerando uma massa de analfabetos funcionais. Embora as pessoas fossem consideradas “escolarizadas”, não conseguiam se expressar com proficiência em situações comunicativas simples.

Diante desse cenário, os primeiros anos da década de 1980 foram marcados por críticas aos encaminhamentos epistemológicos da teoria da comunicação. Além disso, Soares (2013) explica que essa concepção não fazia mais sentido no contexto político e ideológico da sociedade brasileira, na segunda metade da década de 1980, que passava por um momento de redemocratização do país. Além disso, difundiam-se novas teorias para o ensino de língua, oriundas nas ciências da linguagem e também na psicologia da aprendizagem, o que proporcionou várias interferências no ensino de português.

Nesse momento, surge uma nova concepção de língua: a sociointeracionista, que compreende a língua como uma atividade interativa, não apenas comunicativa, que acontece de forma funcional e contextualizada.

A discussão aqui proposta se estabelece no interior dessa terceira concepção de língua, por postular novos encaminhamentos metodológicos no ensino de português na escola. Também é no bojo dessa concepção que se desenha o nosso objeto de estudo: a análise linguística⁸.

⁸ O termo surge, pela primeira vez em 1984, em um artigo intitulado “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, Cadernos da Fidene, n. 18, 1981, de autoria do professor Wanderley Geraldi (SUASSUNA, 2012).

2.1.2 Novas perspectivas para o ensino de língua

A década de 1980 é marcada por intensos debates para ressignificação do ensino de português. O intento era alterar o caos instaurado na educação no país. As discussões, como já pontuamos, enveredaram por um viés sociointeracionista. Nesse caso, a defesa era a de que os alunos, ao saírem da escola, tivessem condições de utilizar a língua de maneira satisfatória em diversas situações comunicativas.

Sob o viés sociointeracionista, a língua se materializa nas práticas discursivas, através de textos orais e escritos. O texto passa a ser compreendido, assim, como um elemento indispensável no ensino de língua (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2003).

Essa nova concepção reconstrói a maneira como o ensino de português era tratado na escola, pois o trabalho com a gramática é ressignificado, defendendo que se ultrapasse o estudo das frases inventadas, isoladas e considere a língua em funcionamento, o que proporciona um novo entendimento para o trabalho com a leitura e produção de textos. Para que isso possa acontecer, a escola passaria a valorizar a participação dos estudantes e esses são compreendidos como sujeitos de sua aprendizagem.

Na compreensão sociointeracionista da língua, vislumbra-se, por conseguinte, a leitura como interação verbal e não como uma atividade de decodificação. Ler vai além de localizar informações explícitas no texto. Nesse sentido, é preciso entender o que está nas entrelinhas, e o leitor passa a ajudar na compreensão e na reconstrução do sentido e das intenções do autor.

A escrita é entendida como uma atividade sociointerativa, entre duas pessoas ou mais. As produções escritas pelos estudantes teriam, então, o propósito de cumprir diferentes funções comunicativas. Considera-se a importância do planejamento, revisão, reescrita. Os gêneros textuais surgem como elementos indispensáveis no trabalho com a língua.

Nessa perspectiva, o trabalho com a gramática só faz sentido se proporcionar a reflexão sobre a língua em práticas efetivas de linguagem. Mendonça (2006) ressalta que ensinar gramática a partir de uma concepção sociointeracionista significa compreender que

os sentidos não existem por si só; na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas (MENDONÇA, 2006, p. 38).

Isso significa que o estudo da língua não se limita ao ensino das formas linguísticas ou à compreensão de que essas estruturas possuem significados invariáveis e pré-definidos. Em vista disso, o ensino de análise morfológica e sintática sem referência à língua em uso, com

atividades como identifique, classifique, rotule, não caberia a um trabalho que se define como sociointeracionista.

Tendo em vista todo esse contexto, surge a perspectiva do trabalho apresentada, inicialmente, por João Wanderley Geraldi no início dos anos 1980: a análise linguística. A proposta apresenta um trabalho alicerçado a partir da tríade leitura, produção de textos escritos e orais e o ensino de gramática.

2.2 A prática de análise linguística

Como já mencionamos, uma postura sociointeracionista implica um novo direcionamento às atividades de leitura, escrita e também compreende que todo falante de uma língua possui a capacidade de refletir sobre ela de forma sistemática ou assistemática. Considerando que a escola é um espaço favorável para um processo de reflexão consciente sobre a linguagem, Geraldi (2012) propõe a prática de análise linguística durante as aulas de português.

Vale salientar que a proposta da análise linguística não aconteceu por uma preferência por novas terminologias, mas pela necessidade da criação de um novo objeto de estudo para as aulas de língua portuguesa. Desse modo, a análise linguística é compreendida como uma

alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p.204. Grifo da autora).

Sendo assim, a leitura e a escrita ganham espaço nas aulas de língua portuguesa. A proposta inicial de Geraldi (2012) era a de que essa reflexão sobre os fenômenos linguísticos deveria acontecer a partir dos textos dos próprios alunos. O professor deveria observar as dificuldades de ordem gramatical e/ou textual enfrentadas e selecionar um aspecto para contemplar em seu planejamento.

O objetivo principal da prática de análise linguística era a reescrita do texto do aluno. Contudo, essa prática não deveria se limitar à higienização das produções, pois a finalidade maior era fazer com que os estudantes pudessem refletir sobre a língua para conseguir adequá-la ao seu destinatário. Logo, esse trabalho, para Geraldi, deveria se contrapor ao ensino tradicional de gramática.

Entretanto, essa proposta inicial de Geraldi sobre a centralização do ensino de análise linguística a partir das produções dos alunos recebeu críticas. Logo, outros autores denunciaram

algumas indefinições que dificultavam o trabalho do professor e ampliaram o que seria essa prática.

2.2.1 Indefinições e expansão da proposta de Análise Linguística

A perspectiva da análise linguística defende o texto como unidade linguística e realça o trabalho com a leitura e produção de textos orais e escritos. Essa preocupação pode ser percebida na elaboração de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Curricular Comum de Pernambuco.

Esses encaminhamentos têm sido amplamente divulgados nos últimos anos e os professores, ao buscarem inovar o ensino de leitura e escrita, apresentam dificuldades no desenvolvimento de atividades que privilegiem a análise e reflexão sobre a língua (MORAIS, 2002; NEVES, 1990). Morais (2002) explica que uma das causas para as dificuldades é o resultado de algumas indefinições e problemas apresentados pelos discursos acadêmicos.

Em relação a essas indefinições, o autor supracitado observa que alguns discursos têm defendido que a reflexão sobre os aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc., deveria acontecer apenas quando vinculados ao texto, visto que agir diferente seria um retorno ao ensino tradicional de gramática.

Essa priorização do texto tem causado preconceito com atividades que não sejam exploradas por meio dele. Contudo, há aspectos da língua que podem ser trabalhados fora do texto de uma maneira mais recorrente, como é o caso do ensino de ortografia. O estudo desse aspecto da língua não precisa, portanto, estar necessariamente vinculado às situações de produção e revisão de textos, já que a ortografia é definida basicamente no nível da palavra.

Outro aspecto problemático nas discussões sobre a análise linguística refere-se à polêmica sobre o não ensino de nomenclatura, que surgiu com as críticas relativas à sua concentração nas aulas de português. Porém, é um equívoco achar que a prática de análise linguística proíbe o seu ensino. Mendonça (2006) reforça que a “nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico” (MENDONÇA, 2006, p. 217). Entretanto, a nomenclatura não pode ser vista como um fim em si mesma.

O ensino da norma ⁹linguística também constitui um ponto de tensão nos discursos sobre a prática de análise linguística. Entendemos que a escola não pode discriminar os alunos por

⁹ O conceito de norma é amplo. Uma primeira acepção é a de que norma constitui aquilo que é regular na língua, sem o estabelecimento de qualquer juízo valorativo. Já a segunda noção é restritiva, pois implica o conceito de normatividade, ou seja, de prescrição daquilo que deve ser, “segundo o parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. Esse viés prescritivo acaba por

falar uma variedade diferente daquela que é valorizada socialmente. No entanto, não pode se negar a ensinar a chamada “norma culta”. Mendonça (2007a) destaca que isso seria sonegar aos alunos o acesso a um conhecimento socialmente legitimado.

Sobre o trabalho com a norma, vale salientar que a análise linguística não o exclui, pois, como afirma Antunes (2007), não existe língua sem gramática, mas o contrário também não existe. Todavia, o ensino de norma na perspectiva da análise linguística trata os fenômenos linguísticos de maneira reflexiva, o que difere do ensino tradicional de gramática.

Consideramos que outro aspecto problemático na prática de análise linguística refere-se ao que alguns professores têm denominado de ensino de gramática contextualizada, que consiste na utilização do texto como um pretexto para retirada de frases e palavras para realização de exercícios repetidos de análise sintática e morfológica.

Porém, o uso do termo “gramática contextualizada” apresenta divergência quanto ao seu significado por parte de alguns pesquisadores. Mendonça (2006) o toma como o uso do texto como um pretexto para retirada de frases, palavras, etc., para o estudo de gramática. Essa autora utiliza o termo análise linguística “para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Já Antunes (2014, 2007), que não utiliza o termo análise linguística, conceitua diferentemente gramática contextualizada. Para ela, a gramática contextualizada seria a compreensão do estudo da língua a partir de uma prática social, ou seja, por meio de um uso real, o que implica tomar o texto como instrumento de ensino-aprendizagem. Quando nos referirmos à gramática contextualizada neste trabalho, adotaremos a primeira compreensão.

Com o intuito de perceber a diferença entre o antigo ensino de gramática¹⁰ e a prática de análise linguística, observemos o Quadro 1 elaborado por Mendonça (2007b), exposto a seguir:

Quadro 1- Diferença entre o ensino de tradicional de gramática e a prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e acabada.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

entrar no corpo dos cânones gramaticais” (ANTUNES, 2007, p. 86).

¹⁰ Embora tenhamos chamado de antigo, ainda permanece atual. Em muitas escolas, as aulas de língua portuguesa ainda continuam centralizadas no ensino de gramática nos moldes tradicionais. Contudo, vivemos em um momento de transição entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística. Como esse processo leva tempo, o espaço escolar convive com práticas que alternam entre conservação do reconhecimento de estruturas sintáticas, memorização de nomenclatura e reflexão sobre os aspectos linguísticos.

• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção de textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
• Metodologia transmissiva baseada na exposição.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.
• Centralidade da norma padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla juntamente a intersecção das condições de produção dos 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 de classificação de unidades/ funções morfo sintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2007b, p. 75).

As novas orientações para o ensino de língua portuguesa dão centralidade ao ensino de análise linguística a partir dos gêneros textuais¹¹, salvo naqueles casos que não dependem do gênero ou do texto (ortografia, por exemplo), conforme mencionamos anteriormente. Como o funcionamento da língua não acontece através de unidades isoladas como fonemas, morfemas, mas em unidades maiores, os textos (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007), os professores precisam promover um trabalho efetivo de reflexão sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Diante do exposto, percebemos que a prática de análise linguística está articulada aos eixos de leitura e produção de textos, a partir do trabalho com os gêneros textuais, cujo objetivo é perceber como a língua pode ser utilizada com adequação, na produção de sentidos nas diversas situações comunicativas. Ademais, a norma linguística também constitui objeto de ensino, mas o foco é a reflexão sobre ela. Dessa forma, os estudantes precisam não apenas conhecer os fenômenos linguísticos, mas saber utilizá-los para propósitos específicos. Por exemplo, se o professor está trabalhando com o gênero notícia, o estudante precisa compreender: qual a finalidade desse texto, em quais suportes circula¹², quem são os interlocutores, quais são as escolhas linguística mais adequadas para a construção de sentido.

¹¹ O trabalho com os gêneros textuais permite ao professor trabalhar com os alunos a língua em funcionamento e ainda proporcionar o contato/domínio de variadas atividades culturais e sociais. Além de que, os gêneros textuais estão presentes nas diversas necessidades de interação social, seja no âmbito da linguagem escrita, seja no da linguagem oral.

¹² A definição de suporte textual não está concluída ainda. Entretanto, o suporte textual é indispensável para que os gêneros circulem na sociedade. Isso não significa que ele determina o gênero, mas exerce influência sobre ele.

Em vista disso, a prática de análise linguística implica um trabalho voltado para a língua em funcionamento, nas dimensões formais, textuais e discursivas. Mendonça (2006) configura essa prática como uma reflexão constante, organizada, dedicada à produção de sentidos e/ou apreensão “mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

2.2.2 Análise linguística: discurso, texto e norma

Ensinar a língua a partir de textos não é um modismo. É o resultado da compreensão de que a língua se manifesta através deles e não por meio de unidades menores, como os fonemas, morfemas, palavras ou frases soltas¹³.

Como assevera Marcuschi (2008),

na operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam de sequenciação ou outras quaisquer. O que está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitam às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Isso difere do ensino tradicional de gramática, que requisita dos alunos baterias e baterias de exercícios de pontuação, regência, concordância, diferenciação entre adjunto adnominal e complemento nominal, dentre outros tópicos gramaticais, presumindo que isso possibilitaria aos estudantes produzir bons textos.

A defesa do texto como unidade de ensino, segundo Moraes (2002), promoveu

esforços de reflexão para aprimorar competências ligadas à composição textual (“adequação”, “coerência” e “coesão” em diferentes gêneros discursivos), juntamente com objetivos de ensino relativos à notação escrita (por exemplo, emprego da ortografia, da pontuação) e à apropriação de formas usadas na norma de prestígio (por exemplo, quanto à concordância verbo-nominal). Por outro lado, vivemos uma ampliação do que se considera linguisticamente “correto”, fruto da substituição da noção de “erro” (da GNT) pela noção de “adequação ao registro e situação discursiva”. Ao assumir que a “norma culta” ou “português padrão” são apenas variantes (idealizadas) e prestigiadas por certos grupos sociais em certas situações comunicativas, atribuíamos à escola a tarefa de promover no aprendiz a capacidade de “usar diferentes gramáticas”, conforme o contexto e interlocutor (MORAIS, p. 2002, p. 4).

Adotamos neste trabalho a definição apresentada por Marcuschi (2008), que entende o suporte de um gênero como “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

¹³ É por isso que a linguística textual parte do princípio “que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos ao seu funcionamento, não cabem nos limites da frase. Basta citar os recursos da coesão, os quais ultrapassam, quase sempre, a fronteira sintática da frase e, até mesmo, de pares de frases” (ANTUNES, 2010, p. 46).

A partir disso, entendemos que a análise linguística considera os aspectos da discursividade, da textualidade e da normatividade. Quanto aos aspectos discursivos, entendemos que a prática de análise linguística possibilita aos alunos refletirem sobre a língua e utilizá-la com adequação em diferentes situações comunicativas, considerando, por exemplo, os interlocutores, aquilo que será discutido e qual a variedade linguística mais adequada para cada situação de interação.

Essa perspectiva demanda, assim, o trabalho com os diferentes tipos de norma na escola e supera a idealização de que existiria uma variedade linguística superior a outra. Tendo esses aspectos em vista, o desafio é levar os alunos a assimilarem que há contextos que exigem o uso de um registro mais formal, enquanto outros não. Eles precisam compreender, por exemplo, que a linguagem que utilizam em uma roda de conversa ou nas redes sociais entre amigos não pode ser a mesma de uma entrevista de emprego, de um ofício, de um relatório, de um resumo.

Conquanto, para que os alunos consigam adequar a linguagem às diferentes situações comunicativas, é necessário que tenham acesso a diferentes gêneros textuais e que possam refletir sobre a forma como são construídos e como a língua é empregada para que alcancem as suas funções interacionais pretendidas. Dessa maneira, o trabalho com análise linguística contempla aspectos relativos ao discurso, ao texto e à norma da língua em funcionamento.

Nesse caso, a prática de análise linguística precisa estar articulada à produção de textos. As atividades desenvolvidas no âmbito da textualidade precisam ser desenvolvidas de acordo com as particularidades do gênero escolhido pelo professor para ser ensinado. O trabalho pode explorar aspectos organizacionais do texto, informatividade, coesão, coerência, pontuação e paragrafação, seleção do léxico pertinente para atender às demandas sociais exigidas pelo gênero (MORAIS; SILVA, 2007).

Quanto à dimensão normativa, seu ensino deve promover o trabalho com a norma culta de uso real. Na compreensão tradicional difundida pela escola e pela mídia, a norma culta corresponderia ao falar “ideal”, “correto”, que segue as regras estabelecidas pela gramática normativa. Essa é a variedade prescrita. Não obstante, essa concepção carrega um valor ideológico (BAGNO, 2012, 1999; ANTUNES, 2007). Já a norma culta de uso real corresponde às escolhas linguísticas utilizadas em diferentes suportes nos quais se comunicam comentaristas, repórteres, professores, leigos, etc. (ANTUNES, 2007). As atividades desenvolvidas no âmbito da dimensão normativa poderiam contemplar aspectos como ortografia, concordância, regência, o emprego dos tempos verbais e a seleção do tipo de

linguagem adequada, considerando a norma de uso real da língua em situações prestigiadas socialmente.

Isso posto, o ensino de análise linguística não desconsidera o trabalho com a norma linguística na escola, pois não a ensinar seria sonegar aos alunos um direito que se relaciona à possibilidade de maior inserção social, já que muitas vezes a variedade utilizada pelos estudantes nem sempre é aceita. Entretanto, a essência do ensino de norma não é fazer com que os estudantes façam “decoreba”, mas que sejam capazes de utilizá-la em diferentes contextos.

Por conseguinte, o ensino de análise linguística integrado à produção textual pode ocorrer, pelo menos, de duas maneiras: durante ou em continuidade do processo de escrita. Enquanto os alunos escrevem, o professor pode chamar atenção para o uso de conhecimentos linguísticos diversos, como o emprego dos sinais de pontuação, paragrafação, coesão, coerência, entre outros aspectos. É possível refletir também sobre a construção do texto em si e a variedade mais adequada para o registro. Esse trabalho pode acontecer individualmente, em dupla ou em grupos pequenos, possibilitando ao docente fazer intervenções mais gerais ou pontuais sobre os textos dos estudantes (cf. MORAIS, SILVA, 2007).

É possível trabalhar esses aspectos em um momento posterior à produção de texto, na fase da reescrita. Esse é um momento muito importante, pois permite ao aluno colocar em prática os conhecimentos linguísticos adquiridos e ao professor perceber o quanto os estudantes puderam avançar e os aspectos que precisam ser mais explorados durante as aulas.

Nessa perspectiva, os alunos só conseguirão desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas se as aulas de língua portuguesa privilegiarem atividades diversificadas que permitam refletir sobre a língua em funcionamento. Isso significa que um trabalho dessa proporção não pode restringir-se ao texto produzidos pelos alunos.

Morais e Silva (2007) defendem que os professores podem também, a partir da leitura, refletir com os estudantes sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos de bons escritores, “observando, entre outras coisas, quais recursos – como o uso de variedades dialetais, a seleção do léxico e o emprego da pontuação– foram selecionados e o modo como foram usados” (MORAIS; SILVA, 2007, p. 139).

Diante dessas considerações, podemos perceber a amplitude da prática de análise linguística. Se bem que, abandonar o ensino descontextualizado de gramática, focado no ensino de regras prescritivas e classe de palavras, não é algo fácil e tem sido um desafio para alguns professores. Ainda, diante o “novo”, os docentes tendem, de certo modo, a replicar práticas já conhecidas.

É importante destacar que as discussões apresentadas, até então, destacaram o ensino de análise linguística a partir do âmbito da idealização teórica. Em vista disso, interessou-nos refletir sobre como os professores têm se apropriado dessas orientações e como mobilizam seus saberes ao desenvolver um trabalho com esse eixo.

2.3 Saberes e ações docentes: perspectivas e reflexões

Muitos professores se valem de práticas tradicionais de ensino de língua. Cavalcanti (2015), por exemplo, ao investigar como docentes de português utilizavam o(s) livro(s) didático(s), especialmente nas aulas de gramática/análise linguística, em escolas públicas de Arcoverde-PE, evidenciou que mesmo reconhecendo as novas orientações de ensino de língua, os professores observados apoiavam-se em metodologias tradicionais, advindas das suas experiências como alunos da Educação Básica.

Podemos dizer que as mudanças nas práticas de ensino dos professores não ocorrem de maneira linear e imediata, como consequência direta das mudanças que se efetivam no campo teórico. Ao contrário, os docentes reelaboram e reconstroem em sala de aula os saberes a que tem acesso. Corroboramos com Tardif (2008) acerca de que os professores ressignificam os discursos oficiais e os ajustam ao seu trabalho cotidiano, excluindo aquilo que lhes parece inútil ou que não apresenta relação direta com a realidade vivida.

Sendo assim, impõe-se, no caso do nosso estudo, a necessidade de discutir a prática de análise linguística na escola, considerando os saberes que possuem os professores e como eles os mobilizam em sua prática. Compreendemos que essa reflexão pode contribuir para alargar o debate sobre a formação de professores, permitindo pensar sobre o que fazem, não apenas pelo viés da idealização teórica.

Para a construção desse diálogo, tomamos como substrato teórico autores como Tardif (2008), Tardif e Lessard (2009), Tardif (2008), Tardif e Raymond (2000), Duran (2009, 2007), Chartier (2007, 2000), Pimenta (2005) e Certeau (1998)¹⁴.

2.3.1 A influência dos saberes docentes sobre a ação dos professores

O interesse pelos saberes docentes surge no Brasil na década de 1990. Nesse período, tomando como referência as contribuições de autores internacionais (TARDIF, 2008; TARDIF; LESSARD, 2009; TARDIF; RAYMOND, 2000), alguns estudos começam a considerar que os saberes construídos pelos professores não são oriundos apenas da formação acadêmica, mas

¹⁴ Embora esse último autor não tenha investigado propriamente sobre as ações docentes, faremos uso de alguns conceitos criados por ele para compreensão dessa temática.

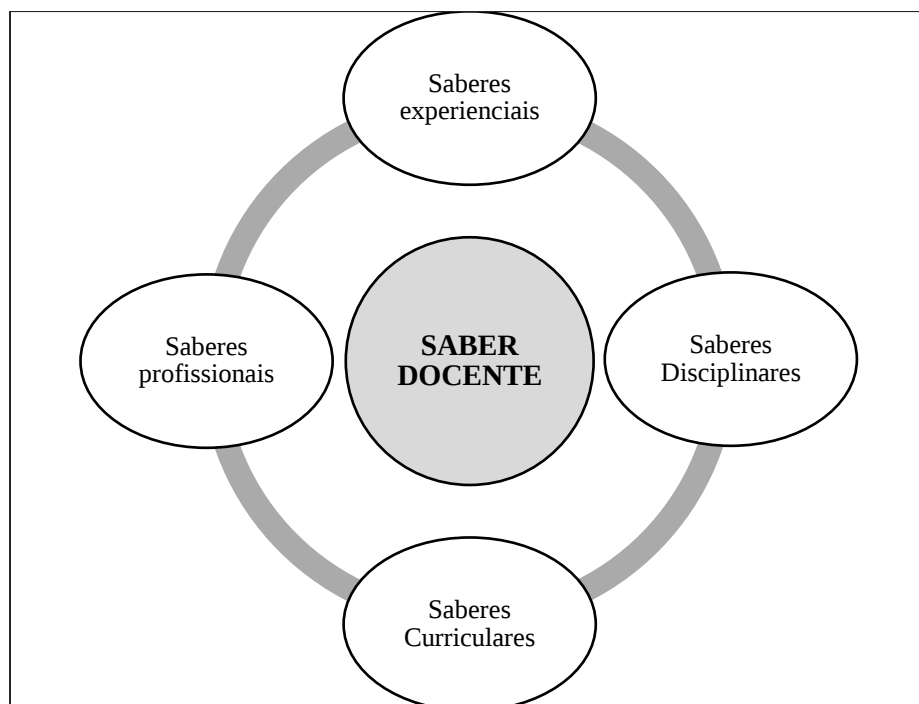
também do processo de socialização profissional e até mesmo da experiência pré-profissional.

A esse respeito, Tardif (2008) aponta a necessidade de considerarmos a complexidade que envolve a ação docente. Para isso, é necessário compreender os professores como pessoas que carregam uma história de vida, têm memórias, expectativas, preferências, as quais exercem, em maior ou menor grau, influência em suas ações.

Conquanto, antes que possamos relacionar esses fatores ao contexto de trabalho dos professores, precisamos definir o que são os saberes docentes. Partindo das contribuições da Sociologia do trabalho e das profissões, Tardif (2008) define o saber docente como variado, “compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2008, p. 18).

Tendo em vista essa acepção, esse autor ainda apresenta a possibilidade de uma categorização dos saberes docentes a partir da sua natureza. Apesar disso, ele afirma que é muito difícil propor uma classificação para os saberes mobilizados pelos professores, pois quem realiza essa tarefa é o pesquisador e os docentes, ao falarem dos seus saberes, não têm, necessariamente, a consciência dessa tipologia. Ainda assim, como demonstramos no Diagrama 1, os saberes podem ser tipificados como profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Vejamos:

Diagrama 1- Categorização do saber docente a partir da perspectiva de Tardif (2008)



Fonte: A Autora (2017).

Tardif (2008) explica que esses saberes não atuam em oposição, mas se constituem como uma amálgama, já que os professores integram à sua prática vários desses saberes com os quais mantêm diferentes relações.

É mister enfatizar, conforme esse autor que os saberes profissionais são difundidos pelas instituições de formação de professores e também são formados pelos saberes pedagógicos, os quais se mostram como doutrinas ou concepções provindas de reflexões sobre “a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2008, p. 37). Os saberes pedagógicos são transmitidos aos docentes ao longo da sua trajetória de formação inicial e continuada e tendem a ser apresentados como uma ideologia estruturante do saber-fazer e manifesta-se por meio de algumas técnicas de ensino.

Além desses saberes, os professores ainda têm acesso na universidade a saberes sociais diversos, oriundos da tradição cultural e dos grupos culturais. A seleção que esse espaço faz desses saberes, que são denominados de disciplinares, se manifesta em forma de disciplinas e são propagados nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino e também nos cursos de formação continuada.

Os saberes curriculares apresentam-se na forma de programas escolares e são incorporados às escolas na forma de objetivos, conteúdos e métodos que são selecionados a partir daquilo que a sociedade entende como parte da cultura erudita que a escola tem a função de disseminar.

Os saberes experienciais são adquiridos na prática da profissão e são validados no exercício diário dos professores. Consequentemente, “eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2008, p. 39). Esses saberes experienciais, portanto, não provêm das instituições de ensino, nem dos currículos.

Tendo em vista essas considerações, entendemos que esses diferentes saberes constroem a identidade docente. Essa identidade também é formada através do contato desses profissionais com os seus pares. Essa interação permite que os docentes troquem informações entre si, “receitas de ensino”, compartilhem atividades bem-sucedidas, encontrem caminhos para resolver problemas diversos que acontecem no universo da sala de aula, etc. Dessa maneira, a identidade docente é fruto de um processo de socialização pré-profissional, que precede o ingresso na universidade, e de socialização profissional, que abrange toda a trajetória docente.

Apesar disso, os saberes adquiridos durante o processo de socialização pré-profissional tendem a exercer uma influência importante sobre as práticas dos professores. Eles tendem a

guiarem-se mais frequentemente pelos seus saberes pessoais. Isso acontece porque boa parte daquilo que sabem advém da sua própria história de vida. Diante disso, Pimenta (2005) aponta que

quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhe possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (PIMENTA, 2005, p. 20).

Nessa direção, Tardif e Raymond (2000) enfatizam que na prática docente há mais continuidade do que os professores aprenderam quando alunos do que ruptura. Devemos considerar também que as práticas desses profissionais apresentam determinada hibridização de perspectivas de ensino, pois, na maioria das vezes, mesclam os conhecimentos oriundos de suas experiências profissionais com as informações adquiridas durante outros momentos de suas vidas. Entendemos que essa reflexão é importante para o nosso objeto de estudo, já que desejamos compreender como os saberes docentes influenciam as escolhas e ações dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística.

Ademais, considerando o longo período que o ensino de língua portuguesa enfocou o ensino de gramática voltado para o trabalho com regras e classificações de palavras e frases, desconsiderando a formação efetiva do leitor e produtor de textos, entendemos que essa experiência exerceu influência sobre a construção da identidade dos professores de língua portuguesa e ainda hoje podemos encontrar resquícios desse ensino.

2.3.2 O aparente estado “morto” dos professores

Os professores são constantemente acusados de incompetentes, descompromissados e resistentes às inovações propostas para o ensino. Com efeito, são culpabilizados por todas as mazelas que ocorrem na escola pública (SARTI, 2008).

Todavia, essa aparente “resistência” dos docentes ante aos discursos oficiais não significa conformismo ou passividade. Mendonça (2006) explicita que as novas orientações para o ensino de língua portuguesa causam insegurança aos professores e um conflito de identidade, devido elas mexerem com suas convicções do que seria o ensino de língua. Por conseguinte, eles optam por novas e “velhas” práticas no ensino de gramática. Certeau (1998) explica que é necessário compreender o que acontece na sociedade para além do que apresentam os produtos impostos. Isso posto, contextualizando esse raciocínio ao nosso objeto, entendemos

que não podemos pensar as ações dos professores como resultado das prescrições a eles destinadas, desconsiderando como esses profissionais mobilizam os seus saberes em sala de aula. Esse autor nos convida a analisar o cotidiano para além do que apresentam os discursos oficiais, atentando, pois, para as “práticas comuns”, astuciosas e clandestinas dos próprios praticantes.

Nessa perspectiva, essas “práticas comuns” constituem as mil maneiras de fazer dos professores. É através delas que eles se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural (CERTEAU, 1998). Sobre isso, é importante trazermos à baila a distinção formulada por Certeau (1998) acerca das estratégias e táticas. A estratégia, para o autor, é

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa) (CERTEAU, 1998, p. 99).

Entendemos que as estratégias funcionam como meios pelos quais as instâncias superiores - no caso do nosso objeto de estudo, as diretrizes curriculares para o ensino de língua, os livros didáticos, as escolas, as formações, etc. - legitimam o que deve ser feito pelos professores na prática pedagógica.

Já as táticas referem-se à ação executada que é estabelecida pela ausência de um próprio. “Então nenhuma delimitação de fora lhe oferece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 1998, p. 99).

Tendo esses aspectos em vista, a compreensão das estratégias e táticas que envolvem o ensino de gramática no cotidiano escolar torna-se algo indispensável para entendermos os fazeres dos professores, uma vez que as táticas são acionadas à medida que as instâncias de poder estabelecem produtos para serem consumidos pelos professores na escola.

As táticas tomam forma nas ações, isto é, nas “maneiras de fazer” dos professores ao “consumir” os discursos oficiais a eles dirigidos. As ações táticas não são tão facilmente percebidas, mas os professores estão o tempo todo fazendo uso delas. Isso faz com que entendamos que os docentes não são inertes aos discursos oficiais, dado que os consomem ancorados em seus saberes e a partir daquilo que entendem ser útil para o desenvolvimento de suas ações. A esse respeito, Duran (2009) explica que

há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como os professores

e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial- uma produção mais escondida, a dos “consumidores”, e “que marca o que fazem dos produtos” (DURAN, 2009, p. 39).

Essa inventividade pode ser percebida na compreensão dada às novas orientações para o ensino de gramática. Essas orientações defendem que o ensino de português deveria acontecer a partir do trabalho com o texto. As pesquisas apontam que os professores têm se apropriado disso (TENÓRIO, SILVA, 2015; SILVA, 2012; MORAIS, 2002; ALBUQUERQUE, 2001). Mesmo assim, muitos desses profissionais utilizam o texto como pretexto para identificação de classes de palavras e exercitação da sintaxe.

A pesquisa de Silva (2016) nos ajuda a compreender como os professores driblam as estratégias e aplicam táticas para consumir os discursos oficiais. Nesse estudo, o autor refletiu sobre o tratamento dado ao ensino de gramática/análise linguística em sala de aula, considerando os saberes teóricos e práticos dos docentes participantes de um Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa. Através de um estudo qualitativo, com o auxílio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, esse pesquisador percebeu que os professores, ao analisarem os discursos oficiais para o ensino-as estratégias -, utilizavam táticas para materializá-los em sala de aula.

Os dados desse estudo apontaram que os professores recontextualizavam as orientações teórico-metodológicas apresentadas durante as formações para que elas viessem atender às suas necessidades cotidianas. Ademais, embora os docentes tivessem acesso aos mesmos textos nas formações, eles faziam uso deles de maneiras distintas em sua prática pedagógica.

Considerando tais discussões, entendemos que os professores não utilizam todas as orientações apresentadas pelas instâncias de poder na sua prática pedagógica, mas selecionam aquilo que consideram pertinente para o desenvolvimento do seu trabalho.

2.3.3 O fazer profissional dos professores

As ações dos professores não são guiadas unicamente pelos discursos oficiais. Há outros fatores que exercem influência sobre suas ações. Eles tendem a não se interessar pelo que dizem os teóricos, em razão de

os saberes forjados pelos pesquisadores-qualquer que seja a disciplina- raramente incluem as expectativas dos que atuam no cotidiano escolar, como apontam muitas pesquisas. Ao se defrontam com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos (CHARTIER, 2007, p. 185-186).

Nesse sentido, quando os professores se deparam com os textos acadêmicos, selecionam as informações que consideram úteis para o desenvolvimento de suas ações. Destarte, não estão, de modo geral, preocupados, por exemplo, em se tratando do livro didático, de conhecer a concepção de língua ou de gramática adotada pelo manual, mas em como as atividades oferecidas atendem às suas demandas cotidianas e facilitam ou não o desenvolvimento do seu trabalho.

Outro aspecto a ser considerado sobre o trabalho pedagógico dos professores é o sistema de “trocas” que mantêm entre si. A interação desses profissionais permite que compartilhem informações, práticas bem-sucedidas e, mais do que isso, que apresentem “maneiras de conduzir” o estudo dos conteúdos e das atividades desenvolvidas em sala de aula, lidem com a indisciplina dos estudantes, e essas “receitas” tendem a ter uma maior aceitação entre eles que os discursos oficiais (CHARTIER, 2007).

Para mais, outra característica do fazer docente é a sua variedade, posto que a prática desses profissionais é guiada por diferentes metodologias. Isso significa que são ecléticos no seu modo de ensinar. À vista disso, os professores consomem os discursos oficiais por um processo de bricolagem, no qual selecionam o que consideram pertinente para o desenvolvimento de suas ações, testam, perpetuam o uso ou abandonam em função de critérios práticos.

Essa postura dos professores nem sempre é um processo consciente. Eles têm dificuldade em falar de suas práticas. No entanto, suas ações são permeadas por uma mobilização dos saberes práticos e teóricos que só fazem sentido em situações concretas de aprendizagem. A esse respeito Chartier (2007) diz que

as escolhas pedagógicas dos professores não se realizam fundamentadas em considerações técnicas, mas também em princípios, isto é, por adesão a valores. Esses não se fundam cientificamente, mas em normas éticas relacionadas a concepções de educação e do trabalho do professor (CHARTIER, 2007, p. 155).

Isso significa que, por mais que uma inovação seja boa, isso não é suficiente para a adesão dos professores a ela. Além disso, suas escolhas são também fundamentadas naquilo que entendem como sendo o melhor para sua aula, seus alunos e essas escolhas são guiadas pelas suas experiências em diversos momentos da sua vida.

Consequentemente, entendemos que a compreensão das práticas dos professores não pode acontecer apenas fundamentada nas orientações oficiais para o ensino. Ela é complexa e envolve a mobilização de saberes diversos e, desse modo, não podemos limitá-la a uma idealização teórica.

Na tentativa de compreendermos melhor como os professores se apropriam dos discursos oficiais para o ensino de gramática/análise linguística a partir daquilo que entendem fazer sentido para a sua prática, sentimos a necessidade de conhecer alguns estudos que tratam dessa temática.

Para tal propósito, recorremos à pesquisa de Silva (2015), que foi realizada na região agreste do estado de Pernambuco, com oito professoras que atuavam em escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º ano). Seu objetivo foi analisar, a partir dos depoimentos dessas professoras, mudanças nas práticas de ensino do eixo de gramática/análise linguística. Para alcançar esse objetivo, o pesquisador fez uso de entrevistas. Durante elas, as mestras declararam ter renovado suas práticas ao ensinar gramática e que o estudo dos tópicos gramaticais acontecia a partir do texto. Entretanto, a análise dos dados revelou que, na verdade, o texto parecia ser utilizado como pretexto para o trabalho com a gramática.

Apesar das professoras apresentarem uma preocupação em não serem identificadas como praticantes de uma metodologia tradicional, uma delas revelou que, apesar de conhecer as orientações oficiais para o ensino de língua, preferia trabalhar de forma mais tradicional, na medida em que isso facilitava o seu trabalho.

Outro aspecto interessante destacado é sobre a maneira como as docentes consumiam o livro didático, pois, segundo elas, o manual não era utilizado página por página, uma vez que selecionavam aquilo que desejavam e compreendiam como importante para o desenvolvimento das aulas.

De forma semelhante, a pesquisa de Tenório (2013), que objetivou investigar as permanências e as rupturas nas práticas de duas professoras dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática, na cidade de Pesqueira-PE, revelou, por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas, que as práticas das professoras ao ensinar gramática/análise linguísticas eram constituídas de metodologias diversas e que a apropriação dos discursos oficiais acontecia de acordo com as necessidades sentidas para o desenvolvimento das aulas e estavam ancoradas nos saberes adquiridos durante as suas experiências pré-profissionais e profissionais.

Na pesquisa realizada por Albuquerque (2001) com cinco professoras que lecionavam na 3ª e 4ª série, foram realizadas cinco entrevistas com as docentes para saber como estavam se apropriando das mudanças didáticas propostas pelos textos oficiais para o ensino de língua.

Os achados da pesquisa apontaram que as professoras se apropriaram do discurso de que o ensino de língua deveria partir do texto, mas sentiam dificuldade em como proceder, uma

vez que não abandonaram as concepções e práticas anteriores de ensino pautadas na classificação, identificação e uso de nomenclaturas

Analisando o conjunto dos dados produzidos, essa pesquisadora destacou a necessidade de pesquisas que averiguassem as práticas atuais de ensino não a partir da idealização teórica, mas considerando os saberes e as ações desenvolvidas pelos professores e como estes se relacionam ao discurso oficial e acadêmico. Embora essa pesquisa tenha sido realizada há alguns anos, seus resultados e indicação para estudos futuros permanecem atuais. Acreditamos que outros estudos precisam considerar os saberes e as práticas mobilizados pelos professores ao ensinar, não limitando o debate à idealização teórica.

Além de que, considerando o pequeno número de pesquisas que tratam sobre a mobilização dos saberes dos professores de língua portuguesa ao ensinar gramática/análise linguística, o interesse em aprofundar a temática torna-se válido.

Frente a isso, percebemos a necessidade de investigar saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. Para tanto, descreveremos, no capítulo seguinte, o percurso metodológico que nos auxiliou na compreensão desses saberes e práticas.

3 METODOLOGIA: NOSSO PERCURSO DE PESQUISA

Como seres pensantes, estamos o tempo todo desejando descobrir os “porquês” de muitas coisas que nos cercam. É a partir desse desejo que surgiu o nosso objeto de estudo. Ele está situado no contexto educacional, marcado por influências históricas, sociais e complexas.

Compreendemos que é função da universidade além de formar profissionais para atuar no espaço educativo, produzir conhecimentos e contribuir com todos os assuntos que dialogam e interferem no processo educativo. Nesse caso, a pesquisa educacional torna-se relevante por permitir que reflitamos, entre outras coisas, sobre as “possibilidades e limites atuais dos alunos, professores e escolas para adaptar os objetivos e projetos pedagógicos às condições de sucesso de uma determinada conjuntura” (BRANDÃO, 2002, p. 147). No caso desta pesquisa, temos como objetivo compreender os saberes e as práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística.

Diante do problema de pesquisa investigado e dos objetivos pretendidos, realizamos as nossas análises a partir de uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2012), “deve considerar que há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só o participante do sistema educacional estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los” (MINAYO, 2012, p. 37). Todavia, essa abordagem não descarta, quando necessário, a quantificação dos achados.

3.1 Delimitação do campo e dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de ensino do município de Caruaru-PE com professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Para participar desse estudo, buscamos colaboradores que atendessem aos seguintes critérios:

- Ter graduação em Letras;
- Ser professor de português;
- Atuar nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Desejar refletir sobre os seus saberes e práticas relativos ao ensino de gramática/análise linguística.

Na seção a seguir, ao apresentarmos os procedimentos de geração de dados e caracterizaremos os participantes deste estudo.

3.2 Procedimentos para geração de dados

Nesta seção, dividida em duas etapas, apresentaremos os instrumentos de geração de

dados empíricos desta pesquisa e, em seguida, caracterizaremos os colaboradores deste estudo.

3.2.1 Grupo focal

A técnica de grupo focal constitui um excelente instrumento de geração de dados, pois permite ao pesquisador fazer o levantamento de uma grande quantidade de informações que não seria possível recolher em um tempo tão pequeno (GATTI, 2012). Fundamentada em Morgan e Krueger (1993), Gatti (2012) afirma que:

Os grupos focais são particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes e decisores ou especialistas, em que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular, e quando se quer explorar o grau de consenso sobre um certo tópico. Poderíamos acrescentar: quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2012, p. 10).

Nesse sentido, a escolha dessa técnica atendeu às demandas de nosso objeto de estudo, por permitir que tivéssemos contato com um grupo de profissionais que leciona o mesmo componente curricular, a língua portuguesa, e na mesma etapa (anos finais do ensino fundamental). Aliás, Gatti (2012) destaca que o grupo focal pode ser utilizado em estudos exploratórios, ou nas fases iniciais de uma pesquisa, para auxiliar a construção de outros instrumentos de geração de dados (questionários, roteiros de entrevista ou observação).

O grupo focal objetivou ter acesso aos consensos, dissensos e dificuldades dos professores sobre a prática de gramática/AL, considerando particularmente aspectos como o ensino da “norma padrão”, o lugar do texto nas aulas de gramática/AL, a articulação entre os eixos da área de língua portuguesa, a mobilização de seus saberes ao ensinar gramática e a adaptação dos textos oficiais ao seu saber-fazer.

Durante aproximadamente um mês, entramos em contato com 9 professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino que já haviam demonstrado interesse de participar da pesquisa, para conseguirmos reunir pelo menos 6 deles em um mesmo lugar e horário para realizarmos uma sessão de grupo focal. Após diversas tentativas, conseguimos reunir 7 voluntários que atendessem aos critérios estabelecidos.

A sessão de grupo focal foi realizada no dia 22 (vinte e dois) de agosto de dois mil e dezesseis, iniciou às 16h e teve duração de uma hora e três minutos. Contou com a participação da pesquisadora, que desempenhou a função de moderadora do grupo, uma relatora e sete professores de língua portuguesa.

Ressaltamos que, embora o tempo¹⁵ de duração da sessão tenha sido inferior ao que recomenda a literatura para aplicação da técnica, ele foi o suficiente para a geração dos dados. Destacamos que a sessão foi gravada em áudio para posterior transcrição, categorização e análise. Utilizamos, durante a sessão, um roteiro semiestruturado (Apêndice B) com perguntas elaboradas com antecedência pela pesquisadora, as quais sofreram acréscimos, exclusões, alterações à medida que as discussões aconteciam.

Quanto ao local de realização da sessão de grupo focal, ela aconteceu na sala de formações da Secretaria Municipal de Educação. Esse foi o único lugar no qual conseguimos reunir todos os voluntários em um mesmo horário. Logo, após uma formação oferecida pela rede, eles gentilmente colaboraram com a pesquisa participando da referida sessão.

Por fim, ressaltamos que os professores participaram com a maior satisfação e interesse da sessão de grupo focal. Ainda, apresentaram diferentes contribuições para a pesquisa e alguns se dispuseram a continuar contribuindo, caso necessário.

3. 2. 1. 1 Caracterização dos docentes participantes do grupo focal

O grupo focal foi constituído por 4 (quatro) professoras e 3 (três) professores que lecionam em escolas da rede municipal de ensino de Caruaru-PE e que aceitaram participar voluntariamente da primeira etapa do nosso estudo.

Ressaltamos que todos os professores que participaram da sessão de grupo focal assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Com o objetivo de manter o anonimato dos professores, atribuímos nomes fictícios a cada um deles. No Quadro 2 a seguir, descreveremos o perfil de formação e profissional dos participantes:

Quadro 2 - Grau de instrução e tempo de experiência dos professores (as)

Formação/ Experiência profissional	Pedro	José¹⁶	Elisabete¹⁷	Fabiana	Margarida	Andresa	Anderson
Idade	44	42	38	36	30	26	23
Graduação (curso, rede e ano de conclusão)	Letras Instituição Pública 2006	Letras Instituição Privada 2010	Letras Instituição Privada 2004	Letras Instituição Privada 2001	Letras Instituição Pública 2008	Letras Instituiçã o Privada 2014	Letras Instituição Privada (em conclusão)

¹⁵ Quanto ao tempo de duração, segundo Gatti (2012), “alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais que três” (GATTI, 2012, p. 28). Contudo, essa autora explica que isso dependerá daquilo que será discutido.

¹⁶ A área de maior atuação do professor José era com Língua Inglesa.

¹⁷ Quando realizamos o grupo focal, as professoras Elisabete, Fabiana e Margarida estavam iniciando o Profletras-Mestrado Profissional em Letras.

Pós-graduação (<i>lato sensu</i>, <i>stricto sensu</i>)	Literatura Brasileira (<i>lato sensu</i>) Instituição Privada 2010	Ensino de Língua Portuguesa (<i>lato sensu</i>) Instituição Particular ¹⁸	Ensino de Língua Portuguesa (<i>lato sensu</i>) Instituição Particular 2009	Processo didático (<i>lato sensu</i>) Instituição Particular 2008	Ensino de Língua Portuguesa (<i>lato sensu</i>) Instituição Pública	Não possui	Não possui
Quantidade de anos de experiência como docente	15 anos	20 anos	23 anos	20 anos	10 anos	5 anos	4 anos
Atuação com estagiário em regência de sala de aula (período)	Sim 2 anos (Escola particular e Colégio de Aplicação)	Sim 3 anos	Sim 3 anos	Sim 1 ano	Sim 1 ano (Colégio de Aplicação)	Sim 1 ano	Não
Atuação em outra rede de ensino	Não	Sim (privada)	Não	Não	Sim (pública)	Sim (privada)	Não
Situação de trabalho na rede	Efetivo	Efetivo	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Contratada	Contratado

Fonte: A Autora (2017).

Com base nas informações constantes no Quadro 2, notamos que todos eram formados em Letras, com exceção do professor Anderson, que estava concluindo esse curso. Apenas Andreza e Anderson não possuíam especialização. Com exceção desses dois docentes, os participantes do grupo focal têm uma experiência considerável no ensino de língua portuguesa, que variava de 10 a 23 anos, e são efetivos na rede municipal de ensino de Caruaru - PE.

3.3 Observação

A observação da vida real do campo, ocupa um lugar de destaque nas pesquisas educacionais com abordagem qualitativa, por permitir submergir na perspectiva com a qual os sujeitos compreendem a realidade estudada, por meio do contato direto e pessoal com o que se deseja investigar. Esse procedimento permite entender o campo, as pessoas que nele estão envolvidos, seus valores, sua organização em seu contexto próprio.

Considerando isso, Lüdke e André (1996) destacam que essa técnica proporciona ao observador desfrutar a possibilidade de acompanhar as experiências *in loco* diárias das pessoas, documentar o não documentado, o que permite “tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 26).

¹⁸ José e Margarida não lembram o ano de conclusão da especialização.

A partir de uma análise inicial dos dados do grupo focal, definimos como critério para selecionar um(a) professor(a) participante do referido grupo para acompanharmos suas práticas a disponibilidade em participar da pesquisa.

Sendo assim, observamos as práticas de ensino do professor Pedro, por atender ao critério estabelecido. Destacamos que as observações das práticas dele foram realizadas no início da última unidade do ano letivo (a 4ª unidade) de 2016 (dois mil e dezesseis). Estivemos quinze (15) dias acompanhando o seu trabalho, independentemente do eixo de ensino abordado durante as aulas. No entanto, devido aos limites de tempo para conclusão deste trabalho (6 meses), transcrevemos apenas os primeiros dez dias (10) de observação.

Selecionamos 1 (uma) das turmas (9º ano) do referido professor, já que ele lecionava em outras 3 (três). Em cada classe, ele tinha 6 (seis) aulas semanais, cada uma com duração de 50 (cinquenta) minutos. Escolhemos a que fosse compatível com o horário que conseguíamos nos ausentar do nosso trabalho. As aulas da turma escolhida ocorriam três vezes por semana: na segunda (terceira e quinta aulas), terça (terceira, quarta e quinta aula) e quinta (primeira aula). O Quadro 3 a seguir ilustra a sequência de observações das aulas realizadas e transcritas:

Quadro 3 - Dias e quantitativo de aulas observadas e transcritas

Dias	Quantidade de aulas
Terça-feira, 27 de setembro	2 aulas
Quinta-feira, 29 de setembro	1 aula
Terça-feira, 04 de outubro	2 aulas
Quinta-feira 06 de outubro	1 aula
Segunda-feira, 10 de outubro	2 aulas
Terça-feira, 11 de outubro	3 aulas
Quinta-feira, 13 de outubro	1 aula
Terça-feira, 18 de outubro	3 aulas
Quinta-feira, 20 de outubro	1 aula
Terça-feira, 25 de outubro	3 aulas
Total	19 aulas

Fonte: A Autora (2017).

Das aulas observadas, realizamos tomadas de notas e gravação em áudio, para posteriormente transcrevermos e analisarmos os dados com apoio do aporte teórico escolhido.

3.4 Entrevista

A entrevista é um dos procedimentos mais usados no trabalho de campo, através dela o pesquisador pode aprofundar as informações apresentadas na fala dos entrevistados. Por isso, optamos pela escolha da entrevista semiestruturada, que se caracteriza por uma sequência de perguntas abertas e flexíveis, que permitem ao entrevistador maior liberdade ao conversar com o participante da pesquisa, pois, à medida que a conversa vai acontecendo, é possível inserir

novas indagações, retirar outras, compreender questões que não ficaram claras (MINAYO, 2012; LAVILLE, DIONNE, 1999).

Acreditamos que esse instrumento de geração de dados foi útil por permitir que aprofundássemos nossa análise sobre as práticas de ensino do professor Pedro. Contudo, a entrevista não é uma conversa neutra ou casual, pois requer “uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito” (BRANDÃO, 2002, p. 40).

Para isso, elaboramos um roteiro para realizar as primeiras entrevistas semiestruturadas, que buscaram inteirar-se sobre o(s) objetivo(s) da(s) aula(s) e as escolhas feitas pelo professor Pedro para ensinar os conteúdos abordados. Tais entrevistas não ocorreram durante todos os dias observados – realizamos 5 (cinco) ao longo das observações. Após o término dessas observações, realizamos uma entrevista semiestruturada final com o docente, com o propósito de aprofundar determinados aspectos de suas práticas no ensino de gramática/análise linguística.

3. 5 Procedimento de análise dos dados

Após a realização do grupo focal, das observações e das entrevistas, o tratamento dos dados tornou-se uma de nossas primeiras tarefas, já que essa é a fase de recortar os dados para categorizá-los e analisá-los (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para tanto, recorreremos à Análise do Conteúdo que é caracterizada por Bardin (2011) como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. [...] Essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (BARDIN, 2011, p. 48).

Considerando as informações apresentadas, a escolha dessa técnica atende às necessidades de nosso objeto de estudo, por permitir uma análise sobre os diversos saberes e práticas dos professores de língua portuguesa.

Após a transcrição dos dados, realizamos uma leitura flutuante do material produzido com o propósito de nos aproximarmos dele. Depois de mais algumas leituras observando as recorrências nas falas dos participantes deste estudo, iniciamos a categorização, considerando as especificidades do nosso objeto de estudo. De maneira indutiva, foram surgindo as categorias, a partir das falas dos professores, da observação das práticas e das entrevistas feitas com o professor Pedro.

Também realizamos revisões das categorias construídas, analisando a possibilidade de uma categoria aparecer em mais de uma análise, ser unida a outra, excluída, etc. Optamos nesse trabalho pela análise categorial dos dados, que, segundo Júnior, Melo e Santiago (2010),

funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias, para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou o isolamento dos elementos e a classificação das mensagens a partir dos elementos repartidos (JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34).

Com base no exposto, seguindo os princípios da análise categorial dos dados, agrupamos os dados do grupo focal em três categorias empíricas, que são as seguintes: a) preocupação com o ensino de norma “padrão”, o respeito às variedades linguísticas e a adequação da linguagem à situação comunicativa; b) o lugar do texto no ensino de gramática/análise linguística e a articulação entre os eixos da área de língua portuguesa; c) seleção de conteúdos de ensino a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Após realizarmos a categorização e análise dos dados do grupo focal, voltamo-nos às práticas do professor Pedro, caracterizando-as de acordo com as recorrências observadas durante a realização das observações e entrevistas. As categorias analíticas que surgiram foram: a) ensino tradicional de gramática: uma relação conflituosa entre experiências pré-profissionais e práticas atuais de ensino; b) o ensino de gramática por meio da sequência metodológica conceitos/regra+exemplo+exercício; c) o uso do livro didático nas aulas de gramática/análise linguística; d) o uso de fichas de exercícios e a preocupação com concursos públicos no ensino de gramática/análise linguística.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados da análise do grupo focal e das práticas de ensino do professor Pedro, a partir das informações produzidas durante esse estudo.

4 SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Neste capítulo, dissertaremos, inicialmente, sobre os dados de um grupo focal realizado com professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e, em seguida, sobre as práticas de um desses professores, as quais foram apreendidas por meio de observações de aula e de entrevistas e analisadas a partir da análise de conteúdo.

Ademais, cientes de que a prática pedagógica é complexa, tendo em vista que não está orientada apenas por saberes acadêmicos, mas também por outros saberes, os quais provêm de fontes diversas (TARDIF; RAYMOND, 2000), destacamos que o objetivo desse trabalho consistiu em compreender os saberes e práticas dos professores de língua portuguesa no ensino de gramática/análise linguística, sem julgá-las, mas buscando entender como esses profissionais têm tratado em sala de aula o eixo referido.

Posto isso, apresentaremos inicialmente a análise das respostas dadas pelos professores durante a realização do grupo focal e, em seguida, das práticas do professor observado e da entrevista realizada com ele.

4.1 Saberes e práticas de um grupo de professores sobre o ensino de gramática/análise linguística: análise dos dados do grupo focal

4.1.1 Preocupação com o ensino de norma “padrão”, o respeito às variedades linguísticas e a adequação da linguagem à situação comunicativa

A análise dos depoimentos dos professores participantes do grupo focal nos permitiu perceber que o ingresso deles na universidade foi um momento de desconstrução do que seria o ensino de língua. Eles nos informaram que, ao iniciarem a graduação, tinham uma ideia preconcebida do que seria ensinar português na escola. Eis o extrato a seguir:

Pedro: [...] ((refere-se à leitura da obra “O preconceito linguístico”, de Marcos Bagno)) Pra mim foi chocante... Nessa hora pra mim foi um choque, um choque assim de realidade, porque a gente vem de uma, de uma normatização terrível, né? Porque nós viemos de realidade, a gente vem de uma, de uma normatização terrível, né? Que nós, que nós... eu vim disso, eu vim disso, desse, desse “olha, o certo é esse: toma! Ou você fala assim ou você tá todo errado” ... Aí, você em uma universidade, no curso de Letras, tem o primeiro contato: é a [desconstrução].

Andreza: [É.

Pedro: Pra mim foi uma... um choque. Eu, eu, eu é, eu achei intere... é tocante a princípio, mas à medida que foi internalizando, poxa.... É INTERESSAN[TE...

Elisabete: [Pra mim também foi. Eu sempre digo [isso nas formações...

Pedro: [É interessante...

Elisabete: Quando eu fui fazer Letras, eu fui atrás de gramática, porque foi assim [que eu aprendi...]

Fabiana: [Duas.

Andreza: [Eu (sic) atrás de aprender a melhor...

Elisabete: [Eu achava que não sabia de nada.

Andreza: [A mesma coisa.

Anderson: [Eu também.

Pedro: [Eu fui atrás, eu fui atrás de um aprendizado que me desse uma realização.

Andreza: UMA BASE, UMA BASE BEM... uma coisa BEM...

Pedro: Eu consegui em literatura.

Elisabete: Não, aí eu consegui em literatura de verdade.

Pedro: Pra mim, [assim...

Elisabete: [Mas...

Pedro: [O que eu sou hoje é literatura.

Elisabete: Quando eu fui pra FAFICA aqui, eu fui atrás de Mafra, que [era o grande nome.

Pedro: [Sei. Ahã.

Elisabete: [Na gramática dentro de Caruaru. E, aí, qual foi minha decepção?... Mafra já não estava mais.

Anderson: [Eita.

((RISOS))

Anderson: Quebrou tuas pernas, num foi?

Elisabete: Quebrou.

((RISOS))

Esses dados evidenciam que os professores esperavam que o curso de Letras os ensinasse gramática, pois na escola construíram a ideia de que nada sabiam acerca da língua portuguesa e de que ensinar português consistia em dar aulas de gramática. Logo, esperavam que a universidade fundamentasse esse saber-fazer docente apreendido na escola quando alunos. Todavia, esses profissionais, ao ingressarem na universidade, tomaram conhecimento das críticas em relação ao ensino de gramática, denunciado por se concentrar no estudo da descrição e de regras prescritivas, e das ideias da Sociolinguística, segundo a qual não há uma variedade linguística superior à outra. Eis as falas dos docentes que nos permitiram fazer essas interpretações:

Pedro: Essa discussão é bem antiga, porque, desde que eu tava na universidade, a primeira, o primeiro ponto, o primeiro período foi exatamente uma aula de língua portuguesa... Ah, a matéria de língua portuguesa III trazendo todo esse arcabouço de informações sobre o ensino de língua na escola. Tivemos que ler livros como: A língua de Eulália, que é bem conhecido; os livros de Marcos Bagno, que é bem conhecido. Enfim, então o que eu aprendi nesse ponto é uma forma, ensinar gramática na escola é uma forma como você mesma disse: uma nova não, uma competência de comunicação, porque o aluno vem com sua carga cultural, social do local aonde ele vive e é um falante da língua portuguesa que jamais deve ser como nós fomos, repreendidos lá atrás... dizendo que isso tá errado, não pode falar assim... que o certo é esse... Então, eu, eu, eu deixo as minhas aulas bastante à vontade nesse ponto. Ensino a gramática, sim, mas é como eu falo, eu sempre digo assim: pessoal, vocês já sabem isso, vocês já falam isso, o que eu

vou apresentar para vocês como é, é, é... como isso se processa, como isso é apresentado, mas vocês já dominam esse assunto, porque é a língua de vocês, a linguagem de vocês, a forma como se comunicam já está com vocês. Já é uma forma deles também sair dessa ideia “opa, eu falo errado”, é, é, é, e, e, e tanto como todos nós já escutamos, né? “Ah, você é professor de quê?” “Ah, língua portuguesa”. “Ah, eu não sei falar português”. “Vem cá... Como você diz que não sabe falar português e está se comunicando?!” Pois é, essa velha análise... Já é antigo isso. Eu vejo o ensino da gramática, nesse ponto, como você mesma disse: é uma forma de apresentar a ele[o aluno] uma competência linguística. Olha, tu pode se comunicar sim, mas em certas operações, vão ser necessárias essas regras para que você se comunicar de uma outra forma.

[...] envolvem esse, essa questão da, do ensino da gramática em sala de aula. Ah, lá vamos nós trazer tudo de volta. É interessante, parece que isso não muda.

Margarida: Do como ensinar, né? Como se fosse um “nó”, né?

Pedro: É linear.

Margarida: Na verdade, o “nó” é como ensinar essa [gramática].

Pedro: [Parece que não foi ainda, ah... é... [não] chegou a um consenso. Olha gramática é isso, vamos lá, tá aqui. Pronto... Já vem de muito tempo.

Ante essas informações, percebemos que os docentes defendem que o ensino de gramática na atualidade deveria ser diferente daquele a que foram submetidos na escola, focado na correção e no controle. Esse depoimento confirma como as vivências dos professores como estudantes os marcam ao longo de sua formação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). Contudo, a rejeição ou adesão àquilo que viveram não é um processo linear.

Nesse sentido, um dado importante que emergiu em meio às interações entre os professores participantes do grupo focal referiu aos objetivos do ensino de gramática/análise linguística. Eis um dos fragmentos que ilustra essa afirmação:

Andreza: Aplicar as regras, corrigir alguns erros normativos, esclarecer algumas regras que pra eles não são bem utilizadas e pra nós, às vezes, resulta também um pouco difícil pra explicar alguns tipos de gramáticos, [porque] alguns vão poder dizer o emprego de algumas letras, principalmente, principalmente aquelas que não produzem som pra que eles... [...]

Fabiana: Bom, eu penso que o ensino de gramática na escola deve visar assim: a adequação e as variações linguísticas, né? Pra que o aluno perceba que existe uma norma culta, mas também, existem outras normas... Então, eu acredito muito no ensino dos gêneros textuais e, quando são gêneros orais, que esses gêneros orais venham criados em eventos como esse que a nossa querida formadora levan..., fez agora, né? Criou a situação de certa forma formal... porque todos... nós somos professores e como sabemos que o texto está sendo gravado...

((RISOS))

Fabiana: Vamos refletir um pouco mais, né, em que dizer e como dizer.... Então, eu acredito muito assim que o ensino da gramática ele não pode ser assim metalinguístico, né, mas epilinguístico, o mesmo como trazem os documentos, porque aí o aluno vai aprender a função. Eu decorei todas as conjunções. Eu vi, decorei tantas coisas, mas na hora de utilizar mesmo, eu não me sinto totalmente competente em fazer, né? Então...

Margarida: *O que Fabiana está dizendo é isso: que o ensino de gramática tem que envolver a questão da competência comunicativa.*

Fabiana: *Isso.*

Margarida: *A gente tem tentado desenvolver isso no aluno. Isso não foge às regras, mas as regras também de uma maneira contextualizada.*

Pedro: *Exatamente.*

Margarida: *O que, às vezes, causa uma repulsa nos alunos é a regra pelas regras, sem um sentido, e o que a gente fala diariamente é gramática, a língua não tá separada da gramática...*

De modo geral, segundo os participantes do grupo focal, os principais objetivos do ensino de gramática/análise linguística seriam: ensinar a norma “padrão”, respeitar a variação linguística e adequar a linguagem à situação de comunicação. Contudo, pareceu-nos que a resposta apresentada pela professora Andreza, que se referiu ao ensino de regras, causou certo desconforto aos colegas. Dessa forma, as professoras Fabiana e Margarida aparentaram tentar suavizar essa preocupação com as regras ao mencionarem o respeito à variação linguística e adequação da linguagem à situação comunicativa. Essa reação possivelmente estava relacionada ao fato de considerarem que a preocupação com as regras em si mesmas seria mal vista pela academia.

Acreditamos também que os professores têm conhecimento dos discursos oficiais sobre o ensino de língua e desejavam demonstrar isso em suas falas. Por isso, pontuaram a necessidade de que o ensino de gramática acontecesse de forma contextualizada, superando o trabalho focado na frase e na palavra solta. Por outro lado, a análise desses dados nos permite inferir a preocupação em não serem identificados como praticantes de uma metodologia tradicional e resistentes às propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa. O que pôde ser percebido na fala de Fabiana ao declarar que é preciso “*refletir um pouco mais, né, em que dizer e como dizer*” e assentido por Margarida e Pedro.

Ainda em relação ao fragmento apresentado, chamou-nos atenção nas falas de Fabiana e Margarida a retomada que fazem do ensino de regras, mas em uma perspectiva diferente. Isso fica explícito na seguinte fala de Margarida: “*Isso não foge às regras, mas as regras também de uma maneira contextualizada*”. No caso de Fabiana, ela disse “*pra que o aluno perceba que existe uma norma culta, mas também, existem outras normas...*”. As docentes parecem evidenciar que o ensino de regras e normas é necessário, mas “*de uma maneira contextualizada*” e considerando que “*existem outras normas*” para além daquela chamada de “padrão”.

Dessa maneira, Margarida acrescenta a declaração de que objetivo do ensino de gramática seria o de desenvolver a competência comunicativa¹⁹ dos alunos. A professora considerou que a gramática não está separada da língua, o que é um fato, pois não há língua sem gramática, e só existe gramática porque existe língua (ANTUNES, 2007). Contudo, considera que não é possível desenvolver aquela competência apenas pelo ensino de regras. Em outras palavras, para se alcançar a competência comunicativa, não é suficiente saber apenas as regras “específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso *é necessário*, mas não é *suficiente*” (ANTUNES, 2007, p. 41. Grifo da autora).

Diante disso e a partir das colocações apresentadas pelos docentes, inferimos que esses profissionais compreendem que as novas orientações para o ensino de língua não excluem o ensino da norma na escola, conforme podemos observar no extrato a seguir:

Moderadora: *Então, é importante ensinar a norma padrão na escola?*

Fabiana: *Sim.*

Anderson: *Com certeza.*

Margarida: *Sim.*

Pedro: *É importante, mas, mas vê, sim, mas não apresentar como a única possibilidade.*

FALAM AO MESMO TEMPO: *ÚNICA*

Anderson: *Exatamente.*

Andreza: *É verdade.*

Margarida: *Não transformar como o “deus” da coisa.*

Anderson: *Sem deixar de lado as outras normas cultas.*

Ao refletirmos sobre os dados gerados a partir do grupo focal, percebemos que os professores parecem estar cientes das novas orientações para o ensino de língua na escola. Há entre eles o consenso de que as inovações propostas não excluem o trabalho com a norma linguística nas aulas de português, mas propõem o ensino de diferentes tipos de norma, incluindo a chamada norma padrão. Entretanto, há, ao que tudo indica, uma tensão ou um “nó”, como disseram os professores, sobre que norma ensinar na escola, conforme pode ser percebido no extrato a seguir:

Margarida: *O ensino dessa norma padrão, dessa norma padrão... Aí volta a minha inquietação, né... mas eu pensei que era gramática, aí nesse caso... que eu me referindo [à gramática].*

Moderadora: *[Mas você pode falar...]*

Margarida: *É aquela questão de gramática, porque a gente ainda afasta muito, né? É só aquela gramática pura mesmo. Como vocês mesmo disseram, mas era, era só pensando nisso mesmo.*

¹⁹ É a capacidade do usuário da língua de utilizá-la de maneira eficaz nas diversas situações comunicativas. Essa competência implica outras duas: a gramatical ou linguística e a textual (TRAVAGLIA, 2009).

Fabiana: Pegando o gancho nessa fala de Margarida, eu acredito assim que a gente tem que ver que norma padrão é uma coisa e norma culta é outra. Existem coisas [na norma padrão].

Anderson: [Que não convém.

Fabiana: [Que não são mais necessárias nem pras (sic) pessoas mais cultas do país hoje.

Margarida: É.

Fabiana: E aí, é esse gancho que ela trouxe, um gancho bem interessante, o que realmente é necessário pra ensinar na escola. Os Parâmetros dizem que as variações, todas as [normas...

Margarida: [Isso.

Fabiana: E, inclusive, a norma culta, a norma culta, tendo essa concepção de que ela não é a mesma norma padrão.

Margarida: Sendo que ela não é melhor que nenhuma outra.

Fabiana: Nenhuma outra... É uma norma.

Margarida: Às vezes, a gente fala em culta, é... [como] a mais prestigiada, a mais bonita, a mais LIMPA... E não é bem assim... É.

Elisabete: Eu acho que essa questão de norma mais para uma questão de nomenclatura, porque ela não existe, porque nem os próprios estudiosos da língua que se dizem gramáticos... Vou aqui, vou tirar nossos (sic) os linguistas, porque realmente odeiam isso daqui...

Anderson: É verdade.

Margarida: Mas a questão é que até os próprios gramáticos chega (sic) um momento que eles vão deslizar, porque chega um momento que eles não vão tá sempre com o tempo todo com a ênfase na MESÓCLISE E A PRÓCLISE NA FALA.

((RISOS))

Andreza: Até porque é horrível.

((RISOS))

((FALAM AO MESMO TEMPO.))

Pedro: A língua é viva, não tem pra onde, a língua é... a, a sociedade sempre vai [criar...

Anderson: [Situações.

Pedro: [Vai transformar a língua. Isso acontece em qualquer lugar do mundo. Não tem pra onde. A gramática nunca vai é, é, é homogeneizar com a língua, não vai... A língua vai tá sempre lá na frente, até que a gramática alcance já tem passado. Não tem como.

Anderson: É.

Elisabete: Eu não gosto nem de usar com os meus [alunos] a questão da norma culta, porque, pra mim, isso é mais um folclore pra gente, o profissional de Letras.

Anderson: Folclore [é.

Margarida: [É.

Andreza: [Parece que não.

Pedro: Por isso que eu penso que é melhor deixar a aula bem à vontade.

Elisabete: Se existisse, se fosse para existir uma norma culta, ela existiria, se fosse para existir ela existiria lá na Academia Brasileira de Letras, exatamente porque há de se imaginar que lá, sim, estão os grandes falantes da língua portuguesa, vindo também o preconceito que Marcos Bagno nos diz que quem só fala maravilhoso (sic) é quem escreve bem, né?

Esse fragmento parece revelar que os professores estão cientes sobre o que dizem os discursos acadêmicos e os documentos oficiais sobre o ensino de norma: o estudo de seus

diferentes tipos, o respeito às variedades linguísticas e também o ensino da norma padrão. Contudo, a variedade considerada “cultura” da língua apresenta-se como um ponto de tensão, pois reconhecem que essa norma não corresponde à norma culta de uso real. Isso pode ser revelado na crítica que apresentam à norma tida como padrão, pois, segundo eles, ela não convém e não corresponde sempre ao que é realmente utilizado no dia-a-dia pelas pessoas cultas do país.

4.1.2 O lugar do texto no ensino de gramática/análise linguística e a articulação entre os eixos da área de língua portuguesa

Os dados gerados a partir da sessão de grupo focal evidenciaram a nítida preocupação dos docentes em contextualizar o ensino de gramática. Por isso, perguntamos para eles qual o papel do texto no ensino de gramática e se esse ensino deveria partir do texto. A opinião deles sobre essa questão foi a seguinte:

Moderadora: [...] Tudo deve partir sempre do texto? Se sim, não? Por quê? O que é que vocês acham?

Andreza: O texto é uma porta muito grande.

Anderson: Uma porta, é.

Andreza: E ele lendo, utilizando, ele vai, assim, aderindo a algumas regras, porque a partir do momento que você lê, você tá, está refletindo naquilo ali e seu cérebro está processando aquela letra, aquela palavra e aquilo ali internaliza. Eu acredito que é dessa forma, que é dessa forma que a gente consegue minimizar alguns problemas.

Margarida: Eu acho que se não do texto obrigatoriamente, mas pelo menos de um contexto, **porque assim frases soltas, acho que não faz mais sentido, né?**

Fabiana: Cabe não.

Margarida: Pra gente agora no nosso ensino, acho que não. Que é até engraçado: eu tava trabalhando, **não que fosse frase solta**, tava trabalhando as conjunções, né? Aí: [a professora diz as conjunções trabalhadas] se, caso; eu dizendo que não devia usar na mesma frase [...] Então, essa questão de contexto é algo muito importante. Se não partir do texto, mas partir pelo menos de um contexto, porque **trabalhar só com frases soltas, acho que fica meio complicado.**

Pedro: Fica, fica, [fica.

Margarida: [Né?.

Como vemos acima, os professores afirmaram que não seria adequado ensinar gramática a partir de frases soltas. Margarida explicou que, se o ensino não acontecer a partir do texto, é necessário ter pelo menos um contexto (**“se não a partir do texto, mas partir pelo menos de um contexto”**) e os outros concordaram. Contudo, no final das contas, pareceu-nos que esse contexto seriam as frases. Em face disso, o dilema parece ser texto x frase e não propriamente a gramática contextualizada. Ela/eles dizem que esse ensino não deve ser por meio de frases, mas o depoimento da docente acaba revelando que as frases seriam um contexto para

compreender o sentido/uso das conjunções. Entendemos essa preocupação dos docentes com o contexto, como uma necessidade em não serem identificados como avessos às inovações no ensino de língua portuguesa e uma tentativa de apropriação delas.

Ante a defesa do ensino de gramática a partir de textos (ou, pelo menos, de um contexto), perguntamos se o trabalho com a ortografia, que é definida, basicamente, no nível da palavra, deveria sempre partir do texto. Vejamos abaixo:

Fabiana: *De início, acredito que não seria viável ((fazer um trabalho fora do texto)), mas se fosse pra realmente fazer um recorte, trabalhar uma questão fonêmica, né?*

Margarida: *Uhum.*

Fabiana: *Como essa palavra pode ser representada graficamente. Então, sim, mas aí eu penso como Margarida que **chegar, se soltar as palavras de qualquer jeito não seria tão interessante não.** Agora, se dentro de um contexto, de um pequeno texto...*

Anderson: *É.*

Fabiana: *[...] Então, eu acredito que a gente tem que contextualizar.*

Ao analisarmos esse fragmento, compreendemos que inicialmente os professores concordaram que as dificuldades ortográficas²⁰ dos alunos poderiam ser exploradas fora do texto – apesar da ressalva inicial de Fabiana –, mas, depois, reconsideraram que o melhor é que esse trabalho acontecesse de forma contextualizada ou por meio de um pequeno texto. Esses dados parecem indicar que os docentes vivem o que Morais (2002) denominou de “a ditadura do texto”. Parece haver certa rejeição a atividades que aconteçam fora do texto, mesmo quando se trata de aspectos que não dependem do texto ou do gênero.

É preciso considerar, como destaca Signorini (2007), que as inovações precisam ser compreendidas como “um sistema de evolução, e não como distorções, deformações ou usos indevidos da inovação tal qual foi idealizada no início” (SIGNORINI, 2007, p. 219). Há diversos fatores que interferem naquilo que fazem os professores e na compreensão daquilo que acreditam que deve ser feito. Consideramos que essa “rejeição teórica” dos professores ao trabalho com o ensino de gramática que não parta do texto seja uma apropriação de um discurso acadêmico e oficial amplamente difundido, que, de certo modo, contribuiu para a mencionada “ditadura do texto”.

Acreditamos que, embora tenhamos avançado no debate de que o ensino de gramática precisaria partir do texto, essa discussão ainda não está encerrada. É necessário considerar que

²⁰ Morais (2003) observa que em 99% dos casos a definição da forma ortográfica das palavras não é estabelecida pelo contexto de significação, como ocorre em “conserto e “concerto” ou “coro” e “couro”. De acordo com o autor, o trabalho com ortografia não precisa estar limitado ao texto, embora deva assumir uma perspectiva de reflexão sobre as regularidades.

ainda há muito a ser debatido, de modo a compreendermos que a análise linguística não ocorre apenas a partir de textos/gêneros, mas também de unidades menores da língua.

Outro aspecto interessante que surgiu em meio as interações entre os participantes do grupo focal relacionou-se à articulação entre gramática/análise linguística e os outros eixos de ensino da área de língua portuguesa. Compreendemos, a partir do depoimento dos professores, que, na atualidade, as aulas de língua portuguesa não estariam mais voltadas exclusivamente para o ensino de gramática e que ela não seria explorada sozinha, conforme exposto a seguir:

Moderadora: [...]. Vocês consideram importante articular o ensino de gramática/ análise linguística aos demais eixos propostos para o ensino de língua portuguesa? Aí, os eixos, né, leitura, produção de texto e a oralidade, né? Se sim, como vocês fazem isso? Vocês acham importante essa articulação?

Anderson: Sim.

Moderadora: Entre os eixos? Como é que isso acontece? Se sim, como é que isso acontece?

Fabiana: Foi justamente o que eu coloquei na minha fala. Quando a gente ensina gramática, você está ensinando a oralidade, você vai trazer gramática, você vai analisar as variações, você vai analisar as expressões que podem ser ditas ou não e por aí vai.... Se você vai trabalhar um texto literário, você também vai analisar, por exemplo, se é um poema, se tem rima, tem figura (sic) da língua e a estrutura se é verso, se não é, questões também linguísticas. Então, eu penso assim, que esse é o caminho; **trabalhar tudo e misturado**, agora consciente do que se está fazendo [...] **eu acho que o caminho é esse mesmo.**

Margarida: Acho que foi quase unânime que é indissociável mesmo, esse trabalho, **não dá para separar**, os eixos eles estão interligados de alguma forma, mesmo quando a gente acha que tá só focando na leitura. Por exemplo, amanhã, a gente vai ter em uma das minhas turmas uma apresentação numa roda de leitura... de certa forma ali, eles estão trabalhando a gramática vocabular.

Fabiana: Também vocabular, interpretação.

Margarida: Exatamente. Então, acho que está tudo muito interligado, né.

Ao refletirmos sobre esses dados, notamos que há um consenso entre os professores de que a gramática deveria ser ensinada a partir da integração entre eixos, o que sugere uma apropriação dos discursos oficiais para o ensino de língua. Percebemos que, como já pontuamos em outros momentos da pesquisa, os professores pareciam preocupados em não ser identificados como praticantes de um ensino tradicional de gramática, que ocorreria sem articulação com os outros eixos de ensino.

A respeito da articulação entre análise linguística e os outros eixos de ensino, citamos a pesquisa de Leal, Brandão e Silva (2016), que, por meio de observações de aula de duas professoras do quinto ano do ensino fundamental, da região metropolitana do Recife-PE, buscou analisar a maneira como essas docentes abordavam conhecimentos sobre o ensino de

análise linguística a partir do gênero carta de leitor. Essas pesquisadoras observaram haver um grande investimento em situações de aprendizagem sobre os aspectos conceituais, sociodiscursivos, composicionais e até mesmo de produção do gênero. Todavia, houve uma baixa reflexão sobre os recursos linguísticos comuns ao gênero estudado. A análise dos dados demonstrou que as professoras tinham dificuldade em promover atividades que explorassem as questões gramaticais das cartas de leitores.

Ao compararmos esses dados com os da nossa pesquisa, não pensamos que os professores estejam distorcendo os discursos oficiais, mas que talvez, como apontam as autoras, esse distanciamento dos aspectos linguísticos possa constituir uma tentativa de compreender o que seriam as novas orientações para o ensino de análise linguística ou até mesmo evidenciar a dificuldade em lidar com esses aspectos em uma perspectiva não tradicional. Como explica Chartier (2000):

[...] uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas. Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe (CHARTIER, 2000, p. 164).

Frente ao exposto, entendemos as tensões enfrentadas pelos professores em relação ao ensino de língua como algo positivo do ponto de vista da construção da sua identidade e também da transformação das suas práticas. Contudo, acreditamos que não é suficiente dizer que o ensino de análise linguística deve partir do texto, mas problematizar como isso poderia acontecer. Não basta apenas divulgar os discursos oficiais de inovação, mas promover a reflexão dos docentes sobre eles e compreender suas dificuldades para delas se apropriar.

4.1.3 Seleção de conteúdos de ensino a partir de diferentes perspectivas teóricas

Com o propósito de compreender o que é ensinado nas aulas de português, pedimos aos professores participantes do grupo focal que nos dissessem quais conteúdos consideravam indispensáveis no ensino de gramática/ análise linguística. Eles informaram os seguintes:

Anderson: *[Olhe.*

Andreza: *[A variação linguística.*

Anderson: *[De cara também, eu não sei se vocês vão concordar...*

Andreza: *Coesão.*

Anderson: *A morfossintaxe.*

Andreza: *Coesão e coerência, [né?*

Fabiana: *[As relações.*

Anderson: *[As relações.*

Andreza: *[Isso.*

Anderson: *[Semânticas, num é? Que as palavras estabelecem. Quando fala em sintagma, sintagma nominal, verbal, pronto... Que, que PALAVRÃO FEIO*

é esse, professor? Vai ter gente que não vai levar esse (sic) palavras, esses sinônimos para sala de aula, [né?

Pedro: *[É.*

Anderson: *A gente tenta facilitar a vida do aluno trazendo: grupo nominal, grupo verbal, conectores, né? Aí, dá para definir direitinho...*

José: *[...] Então, eu acho o verbo fantástico[...]*

Andreza: *Um dos principais [...].*

Pedro: *Primeiro, essa tua pergunta é bem ampla, porque é, é, penso no pra mim.*

Moderadora: *Uhum.*

Pedro: *Não há uma, um assunto [específico.*

Andreza: *[Chave.*

Ao analisarmos o extrato supracitado, podemos perceber que os conteúdos apontados pelos professores se vinculam a diferentes perspectivas teóricas: à Sociolinguística (variação linguística), à Linguística Textual (coesão e coerência) e à gramática tradicional (morfossintaxe e classe de palavras).

Ao refletirmos sobre esses dados, chamou-nos atenção a fala do professor Anderson ao mencionar o uso de palavras sinônimas (como grupo nominal e verbal), para facilitar a aprendizagem do estudo da sintaxe. De acordo com ele, essa substituição dos termos da tradição gramatical pelos da Linguística não deixa de causar estranhamento por parte dos alunos. Supomos que essa mudança de nomenclatura possa constituir para o docente uma maneira de não ensinar a gramática segundo os moldes da gramática tradicional. Contudo, de acordo com Mendonça (2007), trocar nomenclaturas da gramática tradicional pelas nomenclaturas linguísticas não consiste na prática de análise linguística.

Essa prática de Anderson demonstra que os professores, ao se depararem com as inovações, não as descartam, mas, muitas vezes, subvertem o sentido dado pelos órgãos oficiais. Entendemos, a partir disso, que, por mais que uma orientação possa ser normativa, isso não garante que seja transposta da mesma forma como pensada para o cotidiano da sala de aula, pois tende a ser adaptada ou totalmente modificada de acordo com aquilo que os professores entendem como o melhor para o desenvolvimento do seu trabalho (CHARTIER, 2007).

Como observa Lerner (2002), as mudanças verdadeiras enfrentam relutância para serem incorporadas na escola, pois afetam o âmago das práticas didáticas instituídas. Há vários fatores implicados nessa aparente resistência por parte dos professores, como a história de vida deles, seus valores, seus saberes pré-profissionais, o convívio com os pares, a compreensão daquilo que acham ser possível de ser incorporado às suas ações (TARDIF; RAYMOND, 2000). Logo, a “resistência” dos docentes em materializar as teorias científicas não é o resultado de má vontade.

Embora no fragmento anteriormente apresentado apenas Pedro afirme que não há um conteúdo mais importante que outro no ensino de gramática, os outros professores concordaram com essa posição. No entanto, na sua fala exposta a seguir, ele elege a sintaxe como um dos conteúdos mais importantes:

Pedro: *Específico para dizer esse é importante, quer dizer, todos são importantes, mas esse é o mais importante, [o mais importante.*

José: *[O mais importante.*

Pedro: *Se for para classificar o mais importante pra mim, pra mim, falando da minha experiência, é a sintaxe, porque, porque o que se faz, o que se faz de, de, de provas hoje... Claro, não vou tirar também o bom mérito da análise textual.*

Moderadora: *Uhum.*

Pedro: *Obviamente, a sintaxe dentro do gênero textual. É importante porque como eu, como uma boa parte da experiência que o aluno vai ter em qualquer processo de seleção, qualquer processo de concurso público, ele, ele vai ter essa, essa, [essa...*

Moderadora: *[Cobrança?*

Pedro: *[Essa cobrança. Exato. Essa questão de, da... tá aqui o teu teste. Vamos ver se você aprendeu... Entendeu? Mas dizer pra ti, eu classifico como, como, como um dos... um dos não, um dos mais, a sintaxe, a sintaxe... Entendeu? Por quê? Porque o mais importante é muito...*

Moderadora: *Muito amplo, né?*

Pedro: *Muito amplo.*

Anderson: *Justamente trabalhar as funções específicas da frase.*

Pedro: *Exato.*

Conforme as informações expostas no extrato acima, parece que, para o professor Pedro, a experiência docente é mais forte que as orientações oficiais para a seleção dos conteúdos privilegiados no ensino de gramática. Sendo assim, sua prática permite que estabeleça a sintaxe como um desses assuntos. De acordo com ele, os concursos²¹ cobrariam dos alunos esse tipo de conhecimento. No entanto, ao dizer “obviamente, a sintaxe dentro do gênero textual”, o professor mostrou-se inquieto em não desmerecer o papel do texto/gênero no ensino de gramática. Além disso, destacou que, embora enfatize a sintaxe, não desmerecia a importância da análise textual. Pareceu-nos que não apenas ele, mas todos os participantes²² dessa pesquisa mostravam-se preocupados, como já sinalizamos outras vezes, em não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional de gramática, no qual a análise sintática seria feita de forma isolada.

²¹ Em vários momentos durante a realização do grupo focal, os professores participantes se mostram preocupados em preparar os alunos para a realização de concursos públicos.

²² Embora tenhamos apresentado apenas a fala do professor Pedro e Anderson, os outros concordaram unanimemente que o ensino da sintaxe deveria partir do texto.

Inferimos que os professores pareciam estar preocupados em apresentar uma resposta que atendesse às expectativas dos pesquisadores (cf. LAHIRE, 1998), já que estavam cientes que estavam participando de uma pesquisa acadêmica. Portanto, esperavam suavizar a importância que apresentaram à sintaxe, uma das subdivisões da gramática tradicional.

Ainda analisando o fragmento citado, o professor Anderson acrescentou que esse trabalho com o texto permitiria “trabalhar as funções específicas da frase”. Compreendemos que o ensino de análise linguística não exclui o trabalho com unidades menores da língua, mas não se limita a elas. Cabe ressaltar que a prática de análise linguística não veta o trabalho com a sintaxe em sala de aula, mas contempla principalmente o estudo da linguagem do macro para o micro, ou seja, toma como ponto de partida o texto para chegar aos outros aspectos, embora também possa tomar como objeto de análise, unidades linguísticas fora de textos. Ao analisarmos o depoimento desse professor, inferimos que, apesar da compreensão de que o ensino de gramática deveria partir do texto, o foco parece estar na compreensão da estrutura da frase em si e não em como ela foi construída para alcançar o sentido pretendido na construção do texto.

Ao refletirmos sobre os dados apresentados, pensamos que a preocupação com a sintaxe e o uso de uma nova linguagem para denominar seus termos representa um dos conflitos enfrentados pelos professores em relação ao ensino de análise linguística. Acreditamos também que tal prática revela a necessidade que esses profissionais parecem ter de manter suas concepções firmadas sobre como tratar a língua na escola, reforçando o seu saber-fazer no ensino de gramática e valorizando conteúdos que consideram indispensáveis para que seus alunos consigam supostamente competir quando saírem da escola (em exames, concursos, etc.).

Esses dados assemelham-se com o estudo de Neves (1990), publicado há quase 30 anos. Essa pesquisadora descobriu que, entre os assuntos priorizados nas aulas de português dos professores respondentes do questionário aplicado por ela, privilegiava-se o reconhecimento e a classificação de palavras e de funções sintáticas. Assim, o maior tempo dedicado das aulas era para o trabalho com análise sintática.

Essa postura assumida, privilegiando a sintaxe em detrimento dos outros aspectos que devem contemplar o estudo da língua, nos leva a inferir que, mesmo de maneira inconsciente, predomina, por parte dos professores, a ideia de que dominar elementos da descrição gramatical asseguraria aos alunos se expressar bem e ter sucesso na vida. Talvez isso explique, pelo menos parcialmente, essa forte recorrência ao trabalho com a sintaxe.

Outro aspecto que merece ser destacado é o papel dos documentos oficiais na seleção dos conteúdos ministrados em sala de aula. Eis os depoimentos:

Fabiana: Acho que os Parâmetros, os documentos oficiais, sim, pelo menos para mim, são referenciais. É também todo estudo, pesquisa, experiência pessoal. Eu vou analisando o que realmente é conveniente, o que pode ser descartado. [...] Assim, como tem tanta coisa, a gente vai selecionando aquilo que é urgente, né? Como as palavras, a funcionalidade, os efeitos de sentido que essas palavras vão trazer ali naquela construção, né? E aí...

Pedro: Interessante, eu tenho uma forma muito independente de, de, de ministrar conteúdos em sala de aula [...]. Então, como ela falou, Fabiana falou é... eu parto... eu não observo muito PCNs, LDB. É interessante, **têm que ser utilizado, sei**, mas acho que isso engessa, eu penso que se engessa, pelo menos para mim, enquanto professor, estando em sala de aula. Oh, então, o que é que eu faço: pesquiso, analiso gramática, o que é que os autores dizem, o que os linguistas dizem [...] Isso é uma luta, porque nós sabemos: linguistas e gramáticos ainda têm uma rixa grande, né? Difícil.
(RISOS)

Pedro: Difícil chegarem a um consenso... Ah, parece... não sei como é que tá hoje, mas dos anos de universidade o que eu percebi é, era ainda um conflito muito grande entre linguistas e gramáticos, até que a, a, a, a, a hoje... Então, assim percebo que num sei se tá igual, se tá mais é... Eu analiso... Vou lá para as próprias pesquisas minhas... Eu digo a você: não é fácil!

Moderadora: Dá trabalho.

Pedro: Dá, porque o que você lê com os linguistas... os linguistas destroem praticamente muita coisa que a gramática apresenta.

Elisabete: Até mesmo porque para os linguistas o que menos importa é a gramática, o que eles vão analisar é a fala.

Pedro: Então, eu tô com eles.

Elisabete: A linguística.

Pedro: Pra mim assim: **tudo bem a gramática... Vamos lá, pessoal, a regra é essa tal e tal, MAS, enfim, entra a linguística junto...** Lógico que não vou dizer que [não] é importante, é importante.

Anderson: Esse lado aí é de indissociável, né? No caso não é uma via de mão dupla, falando [no...]

Pedro: Uma via de mão única, uma via de mão dupla, ou seja, você pode nesse ponto, mas também tem esse ponto.

Anderson: Exatamente.

Pedro: Entendeu?

Por meio da fala dos professores, notamos que Fabiana e Pedro parecem discordar um pouco sobre o peso dos discursos oficiais na seleção dos conteúdos ministrados em sala de aula. Apesar disso, podemos perceber que os documentos oficiais não são desconsiderados na seleção daquilo que será ensinado. O discurso oficial parece ter um peso no que dizem os professores. É como se eles tivessem que dizer, de algum modo, que o seguem, porque isso seria o correto. Mesmo o professor Pedro, que diz não se guiar por eles, sente a necessidade de afirmar que “*É interessante, têm que ser utilizado, se ...*”.

Esses dados parecem evidenciar que os professores se utilizam de táticas para consumir os discursos oficiais, já que não podem fugir deles, pois são impostos, eles selecionam o que consideram importante e os adequam a sua realidade. Logo, não os consomem de maneira passiva (CERTEAU, 1998).

Sob esse aspecto, os professores afirmaram que a pesquisa e sua experiência pessoal são instrumentos também utilizados para decidir o que ensinarão nas aulas. Com base nesse dado, consideramos que a experiência docente parece ser muito mais forte que as orientações oficiais para o ensino de língua, uma vez que é essa experiência que indica o que é pertinente ou não de ser feito, o que é urgente e o que pode ser descartado. Na verdade, os professores não descartam os discursos oficiais, mas tendem a guiar-se com mais frequência pelas suas práticas, pois isso traz segurança. Como explica Chartier (2007), esses profissionais tendem a guiar-se pelos saberes da experiência, pois para eles há um mundo que pertence às práticas e outro à teoria.

Esse jeito “próprio” de decidir o que ensinar de gramática/análise linguística em sala de aula, independente do que apontam as teorias²³ ou os textos oficiais, não é algo que se limita apenas às decisões dos professores participantes dessa pesquisa. No que concerne à maneira como os professores decidem o que ensinam e como o fazem, outras pesquisas, como as de Moraes (2002), Albuquerque (2002), Silva (2010a), Silva (2010b), Souza (2010) e Tenório (2013), apontaram o mesmo movimento.

Nesse sentido, acreditamos que não basta impor aos professores o que devem fazer ou não. É necessário também os ouvir para que tenhamos maior clareza sobre os dilemas que vivem em relação ao ensino de língua. Ademais, não adianta avançarmos no debate acadêmico e não promover ações para que os professores tenham acesso às discussões fomentadas na academia. Outro fator que precisa ser desconstruído é a visão de que os docentes não têm em que contribuir com as teorias, pois são eles que as recontextualizam no contexto das práticas. Em síntese, é urgente a necessidade que se promova formação de qualidade para que os professores possam aprofundar os seus saberes e tê-los também considerados nesses espaços, para que possamos avançar na alteração do cenário do que tem sido o ensino de português no país.

4.2 Saberes e práticas do professor Pedro sobre o ensino de gramática/análise linguística: análise dos dados das aulas observadas e das entrevistas

4.2.1 Análise dos saberes e práticas do professor Pedro relativos ao ensino de gramática/análise linguística

Antes de apresentarmos nossa análise, relataremos alguns aspectos referentes à rotina do professor Pedro em sala de aula. Nos dias que ocorreram as observações, ele geralmente iniciava a aula fazendo a chamada e acalmando os alunos. O quantitativo de estudantes não era

²³ Os professores até mencionam que consultam gramáticas, o que os linguistas dizem, mas essa consulta tem um valor de uso e não de teoria.

pequeno, pois havia em média 35, e nem todas as bancas eram apropriadas para o tamanho deles- muitas eram para alunos até o 1º ano do Fundamental- e muitas vezes as aulas eram interrompidas pelo pessoal da gestão para dar avisos.

Outro aspecto que destacamos é que fomos bem recebidos pelo professor e pelos alunos. Ele informou-lhes que a nossa visita à turma era para observar o trabalho dele e não dos estudantes. Assim, todos deveriam agir como de costume.

Em nossas observações, percebemos que, quando os alunos ficavam muito barulhentos, Pedro parava a aula e aguardava que se acalmassem. Ao retomar, advertia os estudantes para que se concentrassem, dizia que sabia que às vezes a sala estava muito quente e que o assunto era cansativo, mas que era necessário manter o foco. Mesmo diante de todos esses obstáculos, o professor desenvolvia uma boa relação com os educandos e não tinha problemas para manter a disciplina na turma.

De forma geral, Pedro buscava envolver seus alunos na aula fazendo perguntas sobre o conteúdo abordado e a maior parte da turma participava respondendo ou somando dúvidas. No decorrer das observações, sempre que os alunos precisavam, o professor realizava atendimentos individuais.

Durante as aulas, o professor explicava o assunto, apresentava exemplos no quadro e propunha exercícios. Em muitos momentos das aulas, ele utilizava o livro didático.

Além da preocupação de Pedro em fazer com que os alunos aprendessem os conteúdos, ele constantemente os incentivava a fazer seleção para cursar o ensino médio no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), pois estudou nessa instituição e até combinou com as estudantes aulas no contraturno para prepará-los para o exame seletivo. Durante as aulas, salientava a importância de os estudantes concluírem os estudos, ingressarem na universidade e fazerem concursos públicos. No decorrer das dezenove aulas observadas, Pedro utilizou duas quintas-feiras, ou seja, duas aulas, para passar vídeos motivacionais a fim de incentivar os estudantes a prosseguir com os estudos. Isso parece se justificar pelo fato dessa escola pertencer a uma comunidade carente e muitas vezes durante as aulas os estudantes relatavam suas dificuldades familiares.

Também observamos que, ao iniciar as aulas, o professor retomava os conteúdos abordados na aula anterior e fazia a correção das atividades que ficavam para casa ou das que não havia dado tempo serem concluídas em sala de aula. A maior parte das atividades foi relacionada a conteúdos gramaticais e durante algumas aulas os estudantes foram informados da importância da realização de tais atividades, pois era necessário vivenciar todos os conteúdos propostos para o nono ano.

Destacamos que para análise dos saberes e das práticas do professor Pedro relativos ao ensino de gramática/análise linguística, consideramos, neste estudo, algumas categorias: a) ensino tradicional de gramática: uma relação conflituosa entre experiências pré-profissionais e práticas atuais de ensino; b) o ensino de gramática por meio da sequência metodológica conceito/regras+exemplo+exercício; c) o uso do livro didático nas aulas de gramática/análise linguística; d) o uso de fichas de exercícios e a preocupação com concursos públicos.

4.2.1.1 Ensino tradicional de gramática: uma relação conflituosa entre experiências pré-profissionais e práticas atuais de ensino

Conforme a análise dos dados produzidos durante a realização do grupo focal e da entrevista final, constatamos que o professor Pedro teve/tem uma relação conflituosa com o ensino e a aprendizagem de gramática/análise linguística. Vejamos seu depoimento a seguir:

Prof. Pedro: Tradicional... era bem tradicional, na época [refere-se à época da escola] que era estrutura mesmo, a estrutura formada para você dizer como é que era. A:... tanto é que quando eu comecei a dar aula em pré-vestibular, eu não comecei com gramática, com português; eu perdi muita oportunidade de português, só que eu via que eu não tinha jeito para a língua portuguesa, tô começando ainda, tô engatinhando ainda na área, a verdade é essa... Eu não sei, conheço muita coisa [...] Entendeu? Então, assim, ah, é, eu perdi muita, muita oportunidade em pré- vestibular que ganha muito bem. Professor de português de cursinho, antigamente, ganhava muito, hoje não, porque (sic) cabou.

Rafaella: Quebraram depois do ENEM.

Prof. Pedro: Pois é... Então, minha área foi literatura e redação. Literatura e redação, a minha paixão... e a parte de análise de texto, né? A organização textual. Então, essas duas áreas pra mim são fundamentais... Agora, gramática a/a/a/a parte de/de/de português, a parte gramatical, eu ainda tenho muito, mas muito o que aprender... por causa dessa... eu acho [que] por causa dessa...acho... eu não tive, eu não tive [professores] que me fizeram gostar, me **APAIXONAR** pela disciplina... Entendeu? Eu tive um professor na faculdade que me/me/me/ fez me apaixonar por literatura...

Rafaella: Tu colocou aqui ((referia- me à fala do professor no grupo focal))... lembrando [que] a vivência na universidade e a vivência na escola não foi da melhor em relação ao ensino de gramática ((o professor sinaliza concordando)).

Os dados indicam, de modo geral, que a relação de Pedro com a gramática foi marcada por uma metodologia tradicional de ensino. Isso fez com que desenvolvesse resistência em tornar-se professor de português – disciplina historicamente considerada como sinônimo de ensino de gramática –, inclusive tendo informado que perdeu algumas oportunidades de emprego, porque não gostava da disciplina. Entendemos que ele não desconhece a gramática tradicional – como falou, “*conheço muita coisa*” –, mas, mesmo assim, esse ensino, até então, o incomoda(va): “*agora, gramática, a/a/a/a parte de/de/de português, a parte gramatical, eu*

*ainda tenho muito, mas muito o que aprender... por causa dessa... eu acho por causa dessa...acho... eu não tive, eu não tive [professores] que me fizeram gostar, me **APAIXONAR** pela disciplina... Entendeu?”* Supomos que a dificuldade dele não seja propriamente em conhecer a gramática, mas em como ensiná-la a partir das novas orientações para o seu ensino.

A partir da leitura desses dados, inferimos que as experiências pré-profissionais do professor Pedro o marcaram profundamente, ao ponto de não gostar de ensinar gramática. Sendo assim, optou por ensinar, em cursinho pré-vestibular, literatura e produção de textos-conhecida tradicionalmente como “redação”. Contudo, hoje é professor de língua portuguesa na rede municipal de ensino na qual atua.

Ao apreciarmos esses dados, fomos instigados a compreender as seguintes questões: de que forma as experiências pré-profissionais influenciaram as práticas desse professor? O que significava para ele o ensino de língua portuguesa e como essa significação relacionava-se às suas experiências pré-profissionais?

Com o propósito de entender a relação conflituosa do professor Pedro com o ensino de gramática, pedimos que contasse como eram as aulas de língua portuguesa na época em que estava na escola. Segundo informou, elas foram marcadas por uma forte normatização. É o que aponta o depoimento a seguir:

[...] porque a gente vem de uma, de uma normatização terrível, né? Porque nós viemos (sic) de realidade, a gente vem de uma... de uma normatização terrível, né? Que nós, que nós... eu vim disso, eu vim disso... desse, desse, olha, o certo, é esse, toma. Ou você fala assim ou você tá todo errado... Aí, você em uma universidade, no curso de Letras, tem o primeiro contato [com discussões da Linguística]... é a desconstrução.

Diante dessa declaração de Pedro, percebemos que, ao ingressar na universidade, a concepção de gramática prescritiva o acompanhou. Então, a graduação foi um momento de ruptura/desconstrução daquilo que tinha aprendido como aluno e de acesso às novas orientações para o ensino de língua portuguesa, mas isso não foi suficiente para abalar o que ele entendia como ensino de gramática.

Com o propósito de estabelecer relações entre essas experiências pré-profissionais do professor e as suas práticas de ensino, apresentamos a seguir os eixos de ensino contemplados por ele durante as aulas observadas, conforme se segue:

Quadro 4 – Eixos de ensino da área de língua portuguesa completados nas aulas

Dias	Quantidade de aulas	Análise linguística/ Gramática	Leitura de textos	Produção textual	Oralidade
27/09/2016	02	X	X	-	-

29/09/2016	01	X	X	-	-
04/10/2016	02	X	-	-	-
06/10/2016	01	X	-	-	-
10/10/2016	02	X	-	-	-
11/10/2016	03	X	-	-	-
13/10/2016	01	-	-	-	-
18/10/2016	03	X	X	-	-
20/10/2016	01	-	-	-	-
25/10/2016	03	X	-	-	-
Total	19	08	03	00	00

Fonte: A Autora (2017).

Com base nos dados exibidos, percebemos que, durante os dez dias em que ocorreram as observações, o professor explorou análise linguística/gramática em oito deles, o que representa um percentual de 80%. Desses, cinco dias foram dedicados exclusivamente ao ensino de gramática, o que corresponde a 50% do tempo total das aulas dedicadas a esse eixo, e três contemplaram também o eixo leitura de textos.

Nesse processo de reflexão sobre os eixos de ensino, percebemos que os eixos de oralidade e produção de textos não foram contemplados pelo professor em sala de aula. Por outro lado, dois dias (20% do total) de aulas (13 e 20/10) foram dedicados a aspectos não relacionados ao ensino de língua portuguesa, como a importância de concluir os estudos e a resiliência diante das dificuldades da vida.

Já o trabalho com a leitura de textos aconteceu apenas em três dias, o que corresponde a 30% do tempo observado. Destacamos que embora esse eixo tenha sido contemplado em três dias diferentes (30%), ele foi abordado de maneira pontual, ocupando pequeno tempo da aula, pois a maior parte foi dedicada ao ensino de gramática.

Talvez esse pequeno investimento no ensino de leitura de textos possa ter também relação com as experiências do professor Pedro como aluno da Educação Básica. Observemos o fragmento abaixo:

Pedro: *Mas na minha época era somente gramática.[...]*

Moderadora: *Gramática.*

Pedro: *Do começo ao fim ((refere-se às aulas))...Você tinha depois de substantivo, vinha lá adjetivo, depois vinha artigo, depois vinha numeral, ou seja, havia uma sequência gramatical para ser aprendida. A parte de leitura, é, é, vamos lá, na nossa época éramos mais leitores, embora nós não temos (sic) muito acesso ao livro, mas acho que pelo menos, falo por mim, a minha curiosidade por leitura, ela vem desde criança, mas eu só tive o despertar da leitura depois da universidade, mas durante a minha fase escolar eu lia muito pouco, eu lia pouco.*

De acordo com a leitura desses dados, o professor Pedro aprendia na escola apenas gramática tradicional, com grande investimento nas classes de palavras, ou seja, o foco parecia

ser no estudo de nomenclaturas e classificações gramaticais. Não havia espaço para a leitura de textos. Inferimos que, inconscientemente, ele parece reeditar essas experiências como aluno em suas práticas, embora tenha se declarado apaixonado pela literatura, como veremos mais adiante. Tivemos a impressão de que, para o docente, o gosto pela leitura pode ser despertado individualmente, independente do incentivo da escola, como demonstra o trecho “*na nossa época éramos mais leitores, embora nós não temos (sic) muito acesso ao livro*”.

Embora suas experiências com a aprendizagem da gramática na Educação Básica não tenham sido agradáveis, a universidade parece ter proporcionado uma experiência positiva, não com a gramática, mas com literatura, que, segundo ele, era mais interessante que o estudo da primeira, conforme exposto a seguir:

Eu consegui em literatura [...] Pra mim, assim...O que eu sou hoje é literatura [...] Poxa, foi o meu caso, como eu falei. Eu, uma vez que eu tava no curso de Letras, até o finalzinho do primeiro período, eu não sabia o que eu queria, aí aparece um tal de Gabriel Almeida... Gênio é... Gênio. O cara começou o texto, passei a aula dele assim... Vê isso aqui, olha só que interessante, começou a ler, olha: vê só... Era assim... Então, disse aquilo, sabe? Deu um clique em mim... É isso... Pronto, vamos simhora... Lembro, lembro até que foi um conto de Osman Lins, Os... Os Desencontrados. Tem um nomezinho lá, não tô lembrado agora. Era um conto fantástico... A forma como ele apresentou... então pra gente foi mágico, pra mim foi mágico.

Moderadora: E marca, né?

Pedro: Pronto, abriu a minha mente (sic) das portas pra literatura... Até hoje, ensino gramática... Mas a **MINHA PAIXÃO É LITERATURA**.

Conforme já apontamos, embora tenha dito que a sua paixão era literatura, em suas aulas o professor Pedro não priorizou a leitura literária em sala de aula. Entretanto, como um dos conteúdos propostos para o nono ano referia-se ao estudo dos versos e seus recursos musicais, ele reservou um espaço das aulas para tratar da teorização deles. Desse modo, parece que as experiências pré-profissionais da época em que era aluno da educação básica tiveram um peso mais forte que aquelas vivenciadas durante a formação profissional no curso de Letras. Na verdade, o professor declara ter se apaixonado por literatura, mas o ensino de língua portuguesa praticado por ele era marcado intensamente pelo estudo da gramática tradicional, como veremos mais adiante, e não pela leitura literária.

Em síntese, a consideração das informações constantes no Quadro 2 levou-nos a perceber que a maior parte do tempo das aulas do professor Pedro era dedicada ao ensino de gramática. Na pesquisa de Souza (2010), uma das professoras observadas também dedicou a maior parte do tempo das aulas observadas ao ensino de gramática. Ao refletirmos sobre esses dados, concordamos com a autora ao afirmar que esse parece ser o retrato do ensino em muitas instituições brasileiras. A opção dos professores por esse modelo de ensino revela a perpetuação

do que há muitos anos entende-se como o ensino de português nas escolas: ensinar português é ensinar gramática.

Em face disso, para compreendermos como acontece a construção/apropriação dos saberes docentes, é necessário considerarmos que os professores não se formam apenas na academia. Essa constatação nos remete a Tardif e Raymond (2000), que constataram, por meio de pesquisas, que as experiências pré-profissionais dos docentes tendem a exercer influências importantes naquilo que os professores fazem em sala de aula e nas decisões tomadas.

Esses pesquisadores comprovaram que uma boa parte daquilo que os professores assimilam sobre o que é ser professor advém da sua própria história de vida. Dessa forma, inferimos que o fato de a maior parte das aulas de Pedro serem dedicadas ao ensino de gramática pode ser, em parte, um reflexo daquilo que vivenciou como aluno. Tardif e Raymond (2000) explicam que:

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Essa constatação nos alerta que não podemos compreender as mudanças e “resistências” às alterações nas aulas de língua portuguesa sem considerarmos a história de vida dos professores como alunos e também como docentes no ambiente escolar (TENÓRIO; SILVA, 2014), uma vez que os saberes desses profissionais são plurais e oriundos de fontes diversas, inclusive da experiência pré-profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Esse entendimento permite que avancemos na discussão sobre os saberes e práticas dos professores, no sentido de não julgarmos suas ações, mas de buscarmos compreender como aquilo que experienciaram como alunos, seus valores, suas crenças, os saberes acadêmicos e o contato com os seus pares interferem naquilo que é realizado em sala de aula. Tal compreensão auxilia, assim, na superação da visão limitada de que os professores são reprodutores das teorias acadêmicas ou resistentes a elas.

Cientes dessa realidade, perguntamos ao professor Pedro se suas experiências como aluno influenciaram suas práticas em relação ao ensino de gramática. Com o propósito de responder essa indagação, ele nos contou uma situação vivenciada quando era estudante da antiga oitava série (atualmente 9º ano). Sobre isso, declarou que:

[...] qualquer professor que não disser que sua prática de aula não sofreu influência do passado, ele tá mentindo... e carrega, a gente tem marcas de professores nossos, entendeu, Rafaella? A gente carrega isso o tempo todo.

Então, ou seja, o/o assunto como período composto por coordenação e subordinação, eu tenho trauma disso, cara. Por quê? Eu fui chamado ao quadro no/no/no, numa aula dessa aí, fui chamado ao quadro. A professora era um tipo de/de/de carrasca que assim, ela/ela/ela abriu uma pressão psicológica.

*Eu vou ser bem sincero com você. Você sabe disso: eu não sou um professor [de português], eu não sou um professor [de português], ou seja, eu sou professor de português, sim... mas dizer pra você que eu tenho **PRAZER** de ensinar esse conteúdo, prazer como eu tenho de literatura, eu não tenho não.*

Rafaella: Tô entendendo.

Prof. Pedro: Eu tenho pra mim que é por causa dessa...

Rafaella: Do trauma.

Prof. Pedro: Não só desse trauma, porque assim, eu come... é, pode ser, é, pode ser que isso seja da, a influência maior... essa chamada ao quadro oral que eu tive há muito tempo. Eu não sei como eu tirei nove e meio, mas eu tirei.

Rafaella: ((ri))

Prof. Pedro: ((imita a professora)) **ISSO AQUI: COMO É QUE É ISSO AQUI?** ... E eu calado, né, tremendo que só...

Esse depoimento parece ratificar mais uma vez que o professor Pedro não gosta de gramática, porque teve uma experiência traumatizante com ela, mas parece ensiná-la por obrigação, por força da tradição, e acaba reproduzindo, de certo modo, o que vivenciou como aluno da Educação Básica, mesmo que inconscientemente. Conforme nos informou durante a realização do grupo focal, ao perguntarmos sobre um dos conteúdos mais importantes no ensino de língua portuguesa, destacou a sintaxe, sem desconsiderar a análise textual. O depoimento a seguir é ilustrativo:

Prof. Pedro: Se for para classificar, o mais importante pra mim, pra mim, falando da minha experiência, é a sintaxe, porque, porque o que se faz, o que se faz de, de, de provas hoje... claro, não vou tirar também o bom mérito da análise textual.

Moderadora: Uhum.

Prof. Pedro: Obviamente, a sintaxe dentro do gênero textual.

Essa declaração do professor Pedro é curiosa, porque seu trauma estava relacionado exatamente com a sintaxe (período composto por coordenação e subordinação), mas é justamente essa parte da gramática que ele considera como uma das mais importantes. Além disso, como vimos, o ele informou que não gostava de ensinar esses conteúdos, mas essa preocupação dele com a sintaxe está em sintonia com parte dos conteúdos que privilegiou durante as suas aulas, que envolveram também morfologia (estrutura e formação de palavras) e concordância, como veremos mais adiante. Ao considerarmos o depoimento do docente, chamou-nos atenção quando diz: “falando da minha experiência, é a sintaxe”. Esse dado parece revelar que sua experiência, suas vivências são o que determinam aquilo que será vivenciado em sala de aula.

Outro dado que percebemos nessa mesma fala do professor Pedro é a afirmação de que o estudo da sintaxe não desmerece o trabalho com a análise textual e que o ensino de gramática deverá acontecer de maneira contextualizada, ou seja, a partir dos gêneros textuais. Essa colocação do professor parecer ter sido feita com o propósito de amenizar/relativizar a importância dada à sintaxe.

De fato, nas aulas observadas, predominou, como podemos observar no Quadro 5, a seguir, o trabalho com aspectos considerados da gramática tradicional, privilegiando o ensino de nomenclaturas, classificações gramaticais e regras. Vejamos:

Quadro 5 - Visão geral dos conteúdos abordados durante as aulas observadas

Dias	Conteúdos
27/09/2016	1º Momento da aula: Conteúdos relacionados à prova da III Unidade: ✓ Interpretação textual do soneto “Quadrilha”, de Drummond; ✓ Conjunções; ✓ Valores semânticos das conjunções; ✓ Período simples e composto por coordenação e subordinação; ✓ Figuras de sintaxe. 2º Momento da aula: • Linguagem denotativa e conotativa; • Estrutura de um soneto; • Escansão poética; • Versos e seus recursos musicais.
29/09/2016	• Soneto; • Estrutura de um soneto; • Versos e seus recursos musicais; • A linguagem poética.
04/10/2016	• Estrutura das palavras: radical, afixos, desinências, vogal temática e tema; • Revisão dos tempos verbais.
06/10/2016	• Formação de palavras- Derivação: ➤ Derivação prefixal; ➤ Derivação sufixal; ➤ Derivação parassintética; ➤ Derivação prefixal e sufixal; ➤ Derivação regressiva; ➤ Derivação imprópria. • Composição: ➤ Composição por justaposição; ➤ Composição por aglutinação. • Outros processos: ➤ Onomatopeia; ➤ Redução.
10/10/2016	• Estrutura e formação de palavras.
11/10/2016	• Estrutura e formação de palavras.
13/10/2016	• Aula motivacional.
18/10/2016	• Concordância nominal; • Concordância nominal: casos especiais.

20/10/2016	• Aula motivacional.
-------------------	----------------------

Fonte: A Autora (2017).

Quando observamos os conteúdos explorados nas aulas do professor Pedro, percebemos um grande investimento no estudo de estrutura e formação de palavras. Com base nos dados apresentados no Quadro 5, percebemos que, dos 10 (dez) dias de aula observados, 4 (quatro) foram dedicados ao ensino de estrutura e formação de palavras, o que corresponde a 40% do tempo gasto. Esses dados indicam, assim, certa ênfase no estudo da morfologia durante as aulas observadas. Percebe-se também a presença de conteúdos relativos à versificação e à sintaxe.

4.2.1.2 O ensino de gramática por meio da sequência metodológica: conceitos/regra+exemplo+exercício

Nesta seção, discutiremos os dados relativos à metodologia utilizada pelo professor Pedro ao ensinar análise linguística e como a lógica de suas escolhas estão consciente/inconscientemente relacionadas aos seus saberes pré-profissionais. Para tanto, inicialmente, apresentaremos a maneira como conduzia suas aulas, como pode ser visualizado no Quadro 6:

Quadro 6 - Metodologia utilizada durante as aulas observadas para o ensino de gramática

Dias	Metodologia
27/09/2016	• Corrigiu a prova com os alunos. • Leu, fez interpretação textual e analisou a estrutura dos sonetos “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões (livro didático: página 137), e “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes- livro didático: página 109; • Utilizou o quadro.
29/09/2016	• Leu, fez interpretação textual e analisou a estrutura dos sonetos “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões (livro didático: página 137), e “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes (livro didático: página 109); • Fez a explanação do conteúdo; • Apresentou exemplos dos tipos de versos.
04/10/2016	• Usou o “Conceituando” do livro didático- páginas 143 e 144; • Expôs o conteúdo aos alunos; • Apresentou exemplos do conteúdo estudado através do livro; • Fez juntamente com os alunos o exercício do livro didático- páginas 144 e 145.
06/10/2016	• Utilizou o “Conceituando” do livro didático- páginas 146, 147 e 148; • Expôs exemplos no quadro sobre o conteúdo de estrutura e formação de palavras; • Explicou e refletiu com os alunos a partir do livro didático como se dá o processo de formação de palavras; • Ditou um exercício sobre estrutura e formação de palavras.
10/10/2016	• Corrigiu o exercício da aula anterior com os alunos; • Usou os conceitos do livro didático para auxiliar na correção dos exercícios; • Ditou alguns conceitos de estrutura e formação de palavras.

11/10/2016	• Ditou exercícios para os alunos; • Os alunos realizam os exercícios; • Corrigiu os exercícios com os alunos;
13/10/2016	• Os alunos assistiram a vídeos motivacionais.
18/10/2016	• Apresentou o conceito; • Apresentou exemplos aos alunos do assunto estudado; • O professor e os alunos realizaram o “Construindo o conceito” do livro didático-páginas 159 e 160; • Ditou os casos especiais de concordância nominal para os alunos.
20/10/2016	• Os alunos assistiram a vídeos motivacionais.
25/10/2016	• Ditou exercícios para os alunos.

Fonte: A Autora (2017).

Percebemos que na maior parte das aulas, o professor Pedro seguiu a sequência metodológica CONCEITO/REGRAS + APRESENTAÇÃO DE EXEMPLOS + EXERCÍCIOS. Essa sequência apareceu em 6 (seis) dos 10 (dias) dias observados. O professor apenas não a seguiu nas aulas dos dias 27, 29 de setembro, 13 e 20 de outubro.

No dia 27 de setembro, o professor corrigiu a prova da terceira unidade. Já no dia 29 desse mesmo mês, embora tenha iniciado a aula com a leitura de poemas, o foco do estudo foi a estrutura de um soneto. Já nos dias 13 e 20 de outubro, as aulas foram dedicadas ao trabalho com vídeos motivacionais, com o propósito de trabalhar a autoestima dos estudantes.

Antes de iniciar o estudo sobre estrutura e formação de palavras, o professor Pedro conversou com os alunos e declarou que os conteúdos que seriam estudados a partir daquele momento (estrutura e formação de palavras, concordância e regência) eram “*os assuntos mais pesados*”. Em seguida, apresentou o conceito de estrutura e formação de palavras e expôs exemplos, conforme podemos observar a seguir:

Prof. Pedro: *Senhores, a partir de hoje, os assuntos até o final serão assuntos os mais pesados para vocês... Então, então, necessitaremos da maior atenção possível dos senhores. É a parte que mais cai em provas, IFPE, muitos concursos, ENEM:: Vocês irão ver a parte de/de concordância, regência. São assuntos fáceis que demandam algumas regras::, mas com a prática:: dá pra aprender facinho::: Primeiro que nós vamos ver, tá aí, oh, estrutura, estrutura e [formação::...*

Al. José: *[Das palavras.*

Prof. Pedro: *[das palavras ((alunos conversam))... Oh, estrutura:: e formação:: das palavras ((escreve no quadro)). Pessoal, não é um assunto difícil; tem muita informação, certo? [...] Pessoal, estrutura::..., estrutura vem de base, num é? Algo sustenta... tá ok? E formação... é dá que exatamente... como o nome diz: a forma. Então, todas as nossas palavras, elas têm uma base pra conter uma forma... tudo que nós falamos, as palavras: da, da, do nosso idioma têm, não todas, mas a maioria delas... quase todas, se brincar, têm essas características... palavras como... formar, certo? Ela tem um radical, certo? Ela tem uma vogal temática... e ela tem uma desinência. Isso se tratando de:: verbo. Porém:: pra nós, nesse momento, o que/o que vai interessar:: é isso [aqui:: ((escreve a palavra no quadro))*

Al. Jackson: [É o radical.

Prof. Pedro: É o radical. A partir de um radical:: eu posso formar outras palavras. Por exemplo, da palavra, do radical “form”, já fiz uma aqui, oh: ... formar, [formação... ((escreve no quadro))

Al. Fabiana: Formação, formarei.

Al. José: Formalizar.

Al. Marcos: Formalizada, formado.

Al. José: Formalizado.

((...))

Prof. Pedro: “FORMA”... NÃO, porque vem de [formal:: É outra coisa. É outro radical.

Al. Mateus: [Ah, é mesmo. É, é esqueci.

Prof. Pedro: CUIDADO, viu? Nem todo radical eu posso formar palavras... A formação tá certa, porque vem de [formal...

Alunos: “**INFORMA O SIGNIFICADO BÁSICO DA PALAVRA**” ((leem a definição trazida pelo livro didático na página cento e quarenta e três)).

Prof. Pedro: Informa:: o **SIG-NI- FI- CA- DO** ((fala de forma bem enfática)) básico da palavra. Compreendeu isso aí ou não?

Al. José e outros alunos: AHÃ.

Prof. Pedro: ((incompreensível))... É básico ((fala de uma forma descontraída)). É básico, tá?

Al. Marcos: É básico.

Prof. Pedro: O radical é básico. É partir do radical que eu vou formar o quê::?

Al. Marcos: Prefixo e sufixo.

(Aula: dia 04 de setembro de 2016)

Notamos que, ao ensinar o conteúdo de estrutura e formação de palavras, o professor Pedro apresentou, inicialmente, exemplos de radical e depois o conceito, mas, no conjunto das aulas observadas, seguiu o movimento conceito/exemplo/exercício, como pode ser percebido no estudo da concordância nominal. Ao perguntamos se ele se recordava como havia aprendido esse assunto nos respondeu:

Prof. Pedro: Posso dizer que tive três momentos:

1. No ensino fundamental o aprendizado não foi satisfatório, pois a didática de ensino foi gramatical; decorar regras;
2. No ensino médio, o aprendizado foi realmente mediano, pois a didática foi pouco mais aprofundada em relação aos assuntos.
3. No pré-vestibular foi o local em que o aprendizado foi satisfatório, pois a didática era mais voltada para o aluno e não para o assunto em si. Dessa didática deriva meu referencial de ensino, Rafaella.

Ao refletirmos sobre esse depoimento do professor Pedro, percebemos, mais uma vez, que a maneira como conduzia suas práticas estava relacionada à forma como aprendeu na época em que estava escola, especialmente quando foi aluno de cursinho pré-vestibular: “Dessa didática deriva meu referencial de ensino, Rafaella”.

Ao findarmos as observações, questionamos ao professor Pedro se frequentemente em suas aulas seguia a sequência: CONCEITOS/REGRAS + APRESENTAÇÃO DE EXEMPLOS + EXERCÍCIOS. Ele nos explicou o seguinte:

Prof. Pedro: *Costumo, Rafaella, utilizar dessa forma, porque é uma... é... acredito que é uma forma de você ampliar o assunto...*

Rafaella: *Uhum.*

Prof. Pedro: *Não começar diretamente com o... é ao quadro, diretamente ao quadro, é direto ao quadro. Explicação geral, essa abordagem geral vai dar uma abordagem geral do conteúdo, tendo essa abordagem maior do conteúdo, eu penso que fica mais, mais, mais é:... é... é... é uma forma de você já... de você apresentar pro aluno... a abordagem... quase que completa, né? Depois... no começo quando ele vai ter essa análise, essa análise geral. Então, com os exercícios, com a explicação no quadro, eles já vão ter uma noção um pouco maior... Então, eu sempre procuro fazer dessa forma. Apresento o assunto, explico e... depois parto pra [prática...*

Rafaella: *[Dos exercícios?*

Prof. Pedro: *[Dos exercícios... exatamente.*

Como podemos observar, o professor Pedro afirmou conduzir suas aulas a partir da sequência: conceitos/regras + apresentação de exemplos + exercícios. Para ele, essa forma de ensinar permitiria que o conteúdo fosse ampliado. A preferência por essa metodologia de ensino também pôde ser percebida no estudo de Souza (2010), no qual uma das professoras observadas preferia fabricar suas práticas partindo do todo para a parte, replicando o modelo tradicional de ensino, de forma que se parte do conceito para o uso. Além disso, ela também era guiada pela sua experiência como aluna.

Ao cruzarmos os dados da pesquisa de Silva (2010) com as falas apresentadas pelo professor Pedro durante a realização do grupo focal e da entrevista, compreendemos que os professores tendem a mobilizar as suas experiências como estudantes, o que também pôde ser percebido na pesquisa de Tenório (2013), já que aquilo que vivenciaram na escola permanece forte por muito tempo.

Embora o professor Pedro tenha afirmado que teve contato com as novas orientações para o ensino de língua, ao analisarmos as informações constantes no Quadro 4, percebemos que ele deu prioridade em suas aulas a conteúdos mais voltados ao ensino da gramática tradicional. Chartier (2007) explica que os docentes não mudam de uma hora para outra, pois são perseverantes em seu modo de ensinar. Foi o que revelou a pesquisa de Cavalcanti (2015), mesmo que essa pesquisa tenha objetivos diferentes dos de nosso estudo, uma das professoras entrevistadas pela pesquisadora declarou que tem tentado trabalhar a partir das novas orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa, mas que essa mudança não acontecia de forma repentina, mas aos poucos. Desse modo, as inovações são experimentadas, testadas, perpetuadas ou deixadas em função de preceitos práticos e não teóricos (CHARTIER, 2007).

Quando entrevistamos o professor Pedro e perguntamos sobre o porquê a maior parte de suas aulas estavam concentradas no ensino de gramática, ele informou estar mais preocupado em cumprir os conteúdos. O fragmento a seguir é ilustrativo:

Rafaella: *E a gente conversou uma vez ou outra... é conversa informal...*

Prof. Pedro: *Uhum.*

Rafaella: *Sobre a questão... quando a gente ficou conversando sobre a questão do texto, das novas orientações...*

Prof. Pedro: *Uhum.*

Rafaella: *Aí, você disse que estava mais... se/se eu tiver errada, me [corrija...*

Prof. Pedro: *[Claro.*

Rafaella: *Que a preocupação maior estava voltada para a parte gramatical, num foi isso?*

Prof. Pedro: *É, porque assim, como eu te falei, a gente, a gente, querendo ou não, a... essa linha tradicional/ essa linha tradicional ainda é muito usada, isso é tradição... não tem nada, não tem nada de evolução aí. Muitas escolas ainda trabalham essa questão de... na maioria as públicas... trabalham essa questão de conteúdos gramaticais.*

Rafaella: *Talvez particulares também.*

Prof. Pedro: *Eu não sei.*

Rafaella: *Na maioria das vezes, as pesquisas são desenvolvidas em escolas públicas e não particulares. Então, a gente vê com uma evidência maior os dados da escola pública.*

Prof. Pedro: *Pode ser que o professor da escola particular trabalhe texto como uma espécie, um ensino de gramática velado.*

Rafaella: *Mas não há as aulas também que são separadas, né?*

Prof. Pedro: *É, que é produção, literatura e gramática.*

Rafaella: *Produção, literatura e gramática.*

Prof. Pedro: *Então, assim, a gente não tem como trabalhar isso aqui, entendeu? Como eu falei, a gente tem que seguir um conteúdo, tem que seguir uma linha. É meio que difícil trabalhar a leitura com o aluno. Eu, se fosse o aluno, no dia que fosse só trabalhar leitura... Aí é que tá, esse é o grande problema, o material não. O material não... Aí vem a outra questão...*

Esses dados parecem revelar que Pedro tem consciência de que segue uma metodologia tradicional de ensino. Inclusive, em uma de nossas conversas, identificou-se como praticante de uma metodologia tradicional. Esse depoimento dele parece indicar que está “preso” à tradição gramatical e, por isso, tem de ensinar com base nessa tradição, mesmo que não goste, como vimos na seção anterior. Assim, tem que seguir o conteúdo programático. Essa mesma situação foi percebida na pesquisa de Neves (1990), na qual se observou que os professores, apesar terem tomado consciência das críticas relativas ao ensino da gramática tradicional, mantinham aulas sistemáticas de gramática como um protocolo imprescindível de seu papel. Quase trinta anos depois, os dados da nossa pesquisa sugerem que essa perspectiva parece ainda vigorar.

Outro elemento que destacamos é que o professor Pedro parece justificar o espaço dado aos conteúdos da gramática tradicional pela ausência de material para trabalhar a leitura nas aulas. Desse modo, investe nos conteúdos gramaticais, pois não haveria como ensinar de outra maneira. Ainda analisando a citação apresentada, chamou-nos atenção o trecho, “*se fosse o aluno, no dia que fosse só trabalhar leitura...*”, no qual parece que ele queria dizer que “*voltaria*

para casa” caso a aula envolvesse apenas de leitura. É como se ele considerasse que o ensino de português só teria legitimidade para os alunos com o ensino de gramática tradicional.

Considerando os dados apresentados, entendemos que os professores tendem a optar por práticas que proporcionam segurança ao seu saber-fazer. Outro aspecto que precisamos considerar é que, muitas vezes, essas práticas estão ancoradas em suas experiências escolares como estudantes - que são combinadas aos saberes profissionais construídos durante a carreira e mantidas ao longo dos anos. Assim, não podemos desejar que alterem suas práticas, repentinamente, pois isso seria negar a sua própria identidade (CHARTIER, 2007; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Quando consideramos o conjunto de dados apresentados, compreendemos que, embora o professor Pedro tenha tido uma experiência conflituosa com a gramática, suas experiências parecem revelar que não é fácil desvencilhar-se da tradição gramatical, pois, consciente ou inconscientemente, os docentes tendem a mobilizar suas experiências pré-profissionais.

Por fim, reforçamos que essa tentativa de compreender as práticas do professor Pedro, por meio da análise de seus saberes e práticas em relação ensino de gramática/análise linguística não objetiva limitar a discussão ao que ele deixou de fazer, tendo como parâmetro uma idealização teórica. Em uma perspectiva distinta, objetivamos colaborar com um olhar atento ao modo como os professores mobilizam os seus diversos saberes e práticas no cotidiano escolar, tentando compreendê-los e não os julgar.

Isto posto, salientamos que na seção a seguir discorreremos sobre as práticas de ensino de gramática/análise desenvolvidas pelo professor Pedro ao utilizar o livro didático adotado pela escola que lecionava.

4.2.1.3 O uso do livro didático nas aulas de gramática/análise linguística

Neste tópico de análise, discorreremos sobre a relação estabelecida pelo professor Pedro com o livro didático adotado pela escola que lecionava, especialmente no eixo de gramática/análise linguística. Para desenvolvê-la, consideramos os dados gerados durante a sessão de grupo focal, as observações das aulas e entrevistas.

Destacamos que nossa perspectiva não é a de hierarquizar suas práticas, mas, sim, refletir sobre suas “maneiras de fazer” ao utilizar o livro didático, considerando que suas práticas são influenciadas pelos saberes adquiridos antes de sua formação, durante ela e também no exercício da vida profissional.

Um dado importante que emergiu em meio as interações do grupo focal diz respeito à frequência da utilização do livro didático durante as aulas. O professor Pedro nos informou que tem um jeito próprio de trabalhar e considera que o manual limitava a prática. Logo, utiliza-o sempre como o último recurso: *“Eu uso primeiro a... muito exercício, com ficha. O livro didático é, por último, sempre por último”*.

Nesse contexto, interessou-nos saber com que frequência Pedro utilizava o livro didático e como o manipulava para atender ao seu saber-fazer no eixo de ensino gramática/ análise linguística.

Com o objetivo de analisar a frequência do uso do livro nas aulas do professor Pedro, elaboramos, a partir das observações das aulas e anotações no diário de campo, um quadro com os dias que utilizou esse material, como podemos observar a seguir:

Quadro 7 - Dias que o professor Pedro utilizou o livro didático durante as aulas observadas

Dias	Uso do livro didático
27/09	X
29/09	X
04/10	X
06/10	X
10/10	X
11/10	-
13/10	-
18/10	X
20/10	-
25/10	-
Total	06

Fonte: A Autora (2017).

Diante dos dados apresentados, percebemos que o professor Pedro usou o livro na maioria de suas aulas. Dos dez dias observados, ele o utilizou em seis (60% dos dias observados), embora não fizesse manuseio dele do início ao fim. O livro adotado pela escola era Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2012). Para que pudéssemos ter uma visão geral desse material, organizamos um quadro a partir da resenha apresentada pelo Guia do Livro Didático do PNLD/2014 (BRASIL, 2013):

Quadro 8- Perfil da coleção Português: linguagens (6º ao 9º ano do ensino fundamental) quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa

Eixos de ensino	Português: linguagens
Leitura	É explorada através de “gêneros que circulam em diversas esferas sociais. Além de textos verbais, a obra propõe a leitura de textos imagéticos (pintura, escultura, fotos) e multimodais (cartuns, tirinhas, histórias em quadrinhos, anúncios), bem como a comparação entre suas diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 87).
	Acontece a partir “do estudo dos gêneros textuais e dos tipos textuais, tomados como modelo para escrita do aluno. [...] Há propostas em que as etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reescrita) não recebem o

Produção de textos escritos	acompanhamento compatível com a proposta. A revisão e a reescrita ganham sentido em função dos projetos que preveem a exposição pública dos textos; entretanto, em geral, há apenas sugestões vagas para guiar o aluno nessas etapas. O momento de reescrita também nem sempre recebe orientação suficiente para que o aluno dê conta do trabalho de textualização ou retextualização que deve empreender” (BRASIL, 2013, p. 88).
Oralidade	“Embora pouco numerosas, abrangem diversos aspectos dos processos de produção e escuta de gêneros orais públicos e formais” (BRASIL, 2013, p. 88).
Análise linguística	No eixo dos conhecimentos linguísticos , a “abordagem mescla momentos transmissivos e reflexivos; as atividades demandam tanto identificação e classificação de formas e construções sintáticas quanto análise de efeitos de sentido suscitados pelo emprego de recursos linguísticos” (BRASIL, 2013, p. 88).

Fonte: A autora (2017).

Considerando a análise apresentada pelo Guia do Livro Didático, entendemos que a obra apresenta, de modo geral, uma mescla de abordagens de ensino, isto é, ora desenvolve um trabalho de inovação, ora de conservação do antigo tratamento destinado à gramática.

Como a escolha do livro didático pode estar relacionada à maneira como os professores preferem ensinar e em sintonia com os seus saberes, perguntamos se Pedro participou do processo de escolha do manual. Eis o que nos informou:

[...]

Rafaella: [... Ele não foi escolhido por tu... esse livro?

Prof. Pedro: Foi, foi por nós professores[...]

Rafaella: Foi Cereja?

Prof. Pedro: Foi Cereja.

Rafaella: Foi.

Prof. Pedro: A primeira opção.

[...]

Rafaella: Tu achas que ele facilita o trabalho?

Prof. Pedro: Acho... que entre todos os outros, Rafaella, é o melhor.

Rafaella: É?

Prof. Pedro: Penso que é o melhor.

Rafaella: Por quê?

Prof. Pedro: Ele traz a abordagem, a abordagem textual, uma explicação bem prática, embora [...] Já os outros...

Rafaella: É mais fácil, porque ele vem com o conceito já?

Prof. Pedro: É, é...

Rafaella: Tu achas que ele vem com o conceito pronto, né? [Com a regra...

Prof. Pedro: [Com o conceito e , e, e a/ a/ o destrinchar desse conceito é bem prático...

Rafaella: Estou entendendo.

Prof. Pedro: Diferente dos outros, os outros você olha tá lá o conceito, mas faltam [há] buracos, faltam coisas para preencher mais o conceito. Já Cochar e Cereja não, é mais completo, entendeu? Tanto é que é utilizado até no ensino médio.

[...]

Rafaella: É... o que você acha dos conteúdos e das atividades do eixo de gramática/análise linguística propostas por esse livro didático?

Prof. Pedro: Como eu te falei: ele é bem, ele é bem, aborda de uma forma

muito fraca... de fácil aprendizagem...

Rafaella: *Eles são práticos e de fácil aprendizagem?*

Prof. Pedro: *Práticos e de fácil aprendizagem.*

Considerando os dados apresentados, percebemos que o livro didático utilizado pela escola foi o escolhido pelos professores. Embora Pedro tenha nos contado que não gosta de trabalhar com o livro, ele analisa esse material positivamente, pois expõe “*uma explicação bem prática...*” Essa “*explicação prática*” a que se refere é a seção do livro chamada de “*Conceituando*”, que apresenta os conceitos gramaticais, embora antes proponha atividades para que os alunos “*construam*” o conceito. Ele também comparou esse manual a outros e disse que, dentre outros, esse seria mais completo por conta da apresentação dos conceitos. Inferimos que a apresentação dos conceitos o agradava, pois atendia à maneira como gostava de ensinar, por meio da exposição de definições, como vimos na seção anterior.

Durante as nossas observações, percebemos que o professor Pedro geralmente iniciava a aula apresentando os conceitos gramaticais e, para isso, utilizava, muitas vezes, a parte do livro didático denominada “*Conceituando*”. Nesses momentos, explicava e dava exemplos aos alunos e, em seguida, aplicava exercícios, conforme vimos na seção anterior. Para compreendermos melhor essa dinâmica utilizada pelo docente ao manusear o livro e ensinar gramática/análise linguística, apresentaremos algumas situações observadas durante suas aulas.

Ao refletirmos sobre a utilização do livro pelo professor Pedro para ensinar o conteúdo de estrutura e formação de palavras, notamos que, após fazer uma introdução inicial do assunto, os alunos leram a parte denominada “*Conceituando*” do livro didático, conforme exposto a seguir:

Figura 1- Seção “Conceituando” do livro didático Português: linguagens- relativas ao conteúdo “estrutura e formação de palavras”

CONCEITUANDO

Conforme você pôde observar ao responder às questões anteriores, as palavras são formadas a partir de partículas portadoras de sentido. Essas partículas chamam-se **morfemas** e constituem a **estrutura** das palavras. A partir dos morfemas, podemos formar outras palavras.

Assim:

Conhecer os morfemas é o mesmo que estudar a **estrutura das palavras**. Quando estudamos o modo como os morfemas se organizam e formam palavras, passamos a conhecer os **processos de formação de palavras**.

Estrutura das palavras

Em nossa língua, os **morfemas** que contribuem para formar palavras são os seguintes:

radical

Informa o significado básico da palavra:

beb er nobr eza

A partir de um radical podemos formar várias palavras:

tempo
temporal
temporizar
temporão



Luciano Lima

Observe que o radical dessas palavras, embora seja o mesmo, pode apresentar pequenas variações. O conjunto de palavras formadas a partir do mesmo radical denomina-se **família de palavras** ou **palavras cegnatas**.

afixos

São morfemas que se agregam ao radical modificando seu sentido básico. Quando são colocados antes do radical, chamam-se **prefixos**; quando são colocados depois do radical, chamam-se **sufixos**. Veja:

en
prefixo
(transformação)

tard
radical

ecer
sufixo
(início de um estado)

desinências

São morfemas colocados após os radicais. Podem ser:

- **nominais**: informam o gênero e o número dos nomes:

lind o s
gênero número
(masculino) (plural)

lind a s
gênero número
(feminino) (plural)

Os prefixos têm sentido

Leia o poema a seguir, de José Lino Grunewald:

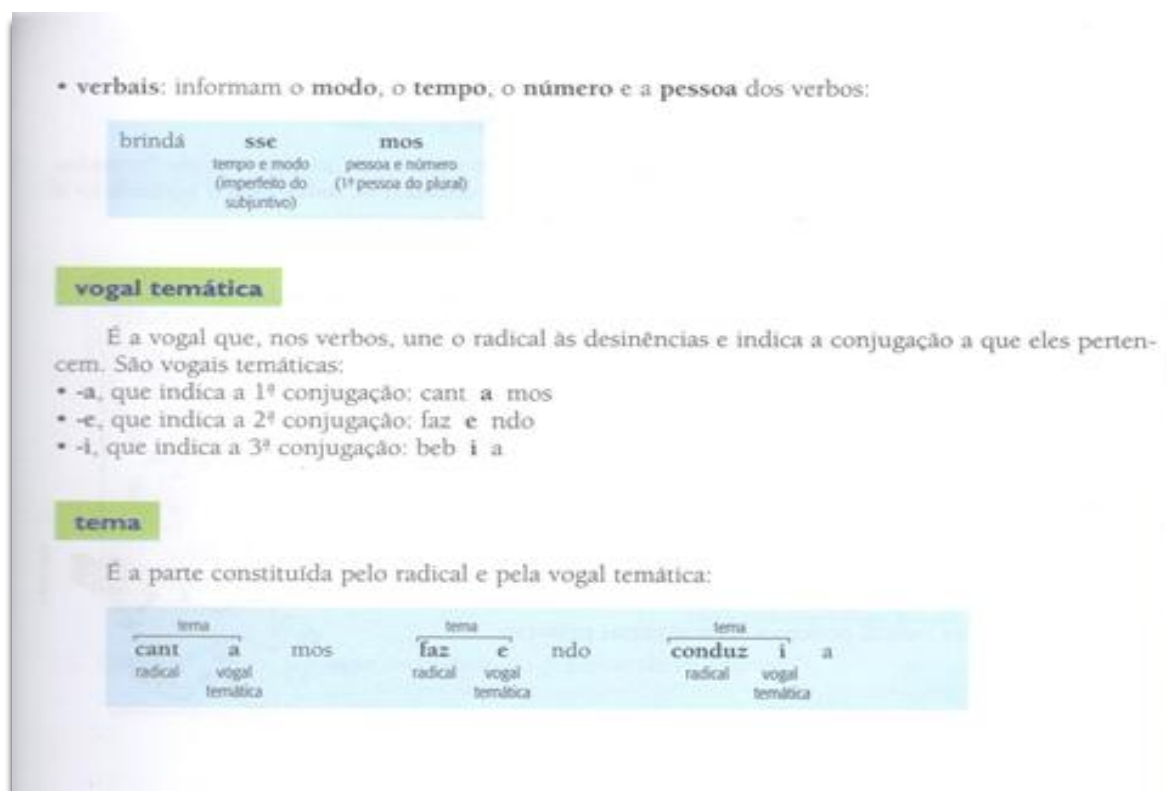
forma
reforma
disforma
transforma
conforma
informa
forma

(In: Augusto de Campos e outros. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades, 1975. p. 127.)

Observe no poema os múltiplos sentidos criados a partir do jogo de combinações entre um radical e alguns prefixos.

143

Figura 2- Seção “Conceituando” do livro didático Português: linguagens- relativas ao conteúdo “estrutura e formação de palavras”



Fonte: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 144).

À medida que os alunos liam em voz alta essa parte do livro, o professor Pedro explicava e apresentava exemplos. Nesse processo, percebemos que descartou a atividade que antecedia o “Conceituando”, chamada de “Construindo o conceito”, preferindo trabalhar diretamente com as definições. O docente optava por dirigir o estudo da língua por meio de tópicos gramaticais, por intermédio da exposição de conceitos e, para tanto, utilizava a parte do livro didático que os apresentava. Desse modo, ao “consumir” o manual, Pedro subvertia a ordem imposta por ele (CERTEAU, 1998), optando por um jeito próprio de usá-lo.

Tais dados nos remetem aos resultados apresentados pelas pesquisas desenvolvidas por Tenório e Silva (2015), Tenório (2013) e Silva (2010), as quais constataram que os professores investigados, embora utilizassem o livro didático escolhido pela escola que lecionavam, não o utilizavam a sequência de atividades propostas. Essa postura dos professores nega a acusação de passividade diante os produtos “impostos”.

Diante dessa realidade, ao analisarmos a maneira como o professor usava o livro didático, percebemos que ele não se sujeitou ao que foi apresentado. Logo, produziu encaminhamentos diferentes daquilo que foi instituído. Assim, alterou a proposta imposta e se

apropriou do manual da maneira como achou viável para o desenvolvimento do seu trabalho (CHARTIER, HÉBRARD, 1998). Inferimos que essa manobra realizada por ele ao descartar a “parte reflexiva” do livro, optando diretamente pela “parte descritiva”, possa constituir, em parte, resultado daquilo que viveu como aluno e das experiências que consolidou ao longo de sua atuação docente. Como explica Chartier (2007):

As escolhas pedagógicas dos professores não se realizam apenas fundamentadas em considerações técnicas, mas também em princípios, isto é, por adesão a valores. Esses não se fundam cientificamente, mas em normas éticas relacionadas a concepções de educação e do trabalho do professor (CHARTIER, 2007, p. 155).

Ainda sobre o papel do livro didático nas aulas do professor Pedro, fomos informados por ele que o manual era utilizado como um instrumento auxiliar ao seu trabalho, uma vez que não gostava de trabalhar com esse material, conforme nos informou na entrevista:

Prof. Pedro: *Xérox... a escola não tira. Eu/eu/ eu digo a você: eu gosto de trabalhar com ficha, não gosto de trabalhar com o livro. Acho que o livro prende muito, acho que o livro restringe muito a...*

Rafaella: *O trabalho do professor?*

Prof. Pedro: *A ampliação do assunto. E aprendi a trabalhar com material... de cursinho pré-vestibular.*

Conforme discutiremos na próxima seção, o professor Pedro preferia trabalhar por meio de fichas, com um formato de cursinho pré-vestibular. Conversando com ele, descobrimos que a maior parte de sua experiência foi como professor de cursinho pré-vestibular, no qual atuou por oito anos. Já na educação básica, ensina há seis. Inferimos que essa experiência, somada às suas vivências como aluno, influenciaram a sua preferência por uma metodologia mais “técnica”. Contudo, isso não significa que suas práticas estejam estagnadas, limitadas a esses momentos de sua vida, pois, como explica Chartier (2006), os bons professores inovam. “Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam de um dia para o outro, são perseverantes no seu modo de ensinar” (CHARTIER, p. 2006, p. 7).

Em face dessa realidade, descobrimos que, em se tratando do livro didático, apesar do professor Pedro não gostar de “consumir” todas as atividades desse manual, não o descartava, pois parecia haver uma cobrança por parte dos alunos, como nos informou no grupo focal: “*A forma como eu trabalho é livro, porque tem que ser trabalhado, porque o aluno é uma exigência, num é?... E fichas de exercício...*”. Acreditamos também que utilizava muito o livro porque não poderia tirar cópias de fichas, conforme disse em outro depoimento. Consequentemente, criava “táticas” para “consumir” o material que lhe permitiam modificar as “regras” do jogo, já que tinha que usar o livro, escolhia as atividades que atendessem às suas

necessidades cotidianas.

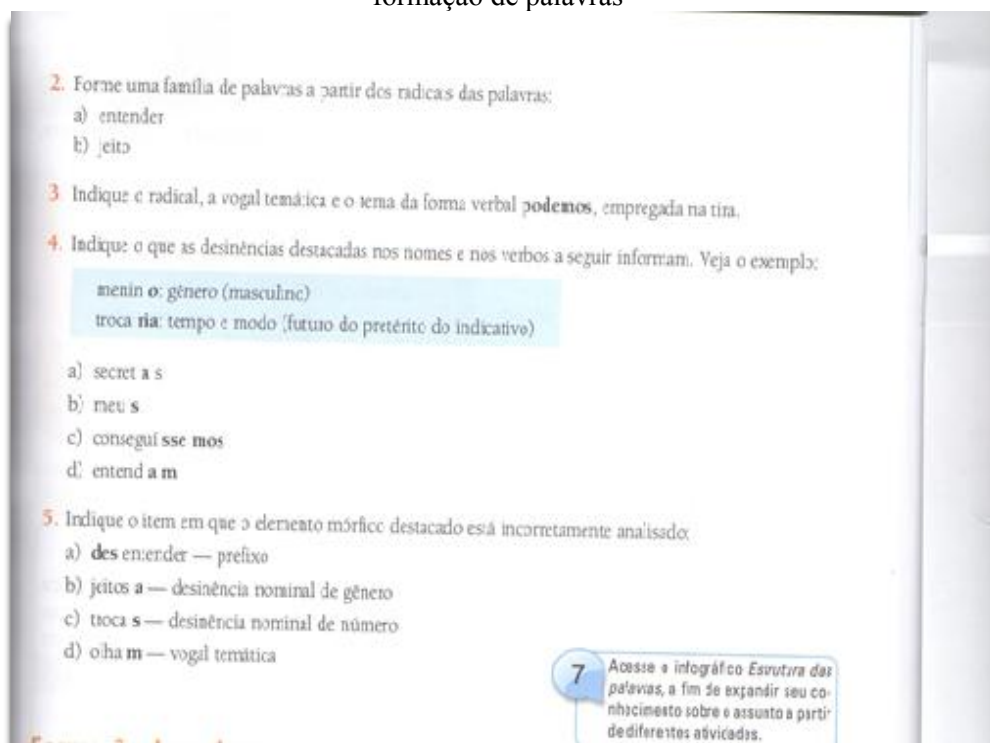
Assim, movimentava-se de acordo com os seus interesses (CERTEAU, 1998). Quando as atividades atendiam ao seu saber-fazer, o professor utilizava-as, como foi o caso dos exercícios apresentados nas páginas 144 e 145 do livro didático, exibidos a seguir:

Figura 3- Exercícios do livro didático Português: linguagens- conteúdo relativo à “estrutura e formação de palavras”



Fonte: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 144).

Figura 4- Exercícios do livro didático Português: linguagens- conteúdo relativo à “estrutura e formação de palavras”



Fonte: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 145).

A apreciação desses dados nos indicou que, quando o livro apresentava o estudo da língua por meio de tópicos gramaticais e exercícios focados na identificação e classificação, o professor o “consumia”, mas, quando dirigia o estudo da língua para análise e reflexão a partir do texto, o descartava. O Guia do Livro Didático do PNLD/2014 (BRASIL, 2013) apresenta que o tratamento dedicado ao eixo de análise e reflexão sobre a língua apresentado pela coleção “Português: Linguagens” mescla momentos de transmissão e reflexão dos conteúdos, conforme podemos observar a seguir:

No eixo dos **conhecimentos linguísticos**, o trabalho abrange os conteúdos da tradição gramatical juntamente com conhecimentos do âmbito textual e discursivo. No estudo da gramática, possibilita-se ao aluno a observação e a análise do conceito em foco, formaliza-se a conceituação e propõem-se exercícios de aplicação. As formas e as estruturas morfossintáticas são analisadas também quanto à sua função na construção do texto e quanto ao seu valor semântico e seus efeitos enunciativos no contexto de determinado discurso (BRASIL, 2013, p. 88).

No que concerne ao tratamento do livro didático dedicado ao ensino de análise linguística, compreendemos, a partir do Guia do Livro Didático do PNLD/2014, que esse manual não abordava os conhecimentos linguísticos unicamente a partir da apresentação do conceito, mas propunha a construção dele e a análise do tópico abordado na construção dos sentidos do texto. Todavia, podemos observar que o professor Pedro descartava essas atividades, optando apenas pelas de identificação e classificação.

É interessante ressaltar ainda que o livro didático definia os conteúdos que eram ministrados nas aulas, conforme apontou o professor durante a realização da entrevista. Vejamos:

Rafaella: *Você costuma seguir a ordem de conteúdos de gramática/análise linguística apresentada nesse recurso didático... do livro?*

Prof. Pedro: *Sim, porque é... faz parte do programa.*

Rafaella: *Sim.*

Prof. Pedro: *Tá dentro... a sequência é essa. Então, nós temos que seguir essa, essa, a sequência do livro. Agora dizer pra você que eu fico só com o livro, não.*

[...]

Rafaella: *A gramática e/e/e... mas não o livro não segue a sequência, só... o que interessa né, do livro?*

Prof. Pedro: *É, é, é sim... Não é, exatamente. O que eu costumo mais usar em relação ao livro é a sequência gramatical... a sequência gramatical...*

Rafaella: *Os textos, não? A sequência gramatical?*

Prof. Pedro: *Aí é que tá. Você tocou em um ponto interessante: os textos é:: ... geralmente, eu uso em uma eventualidade...*

Rafaella: *Certo.*

Prof. Pedro: *Tipo assim: poxa, eu tô muito avançado. Então, eu vou dar um recuo, aí nesse recuo... Pessoal, vamos ler esse material aqui... Leiam e respondam tal... e depois eu respondo com eles... É dessa forma que eu faço.*

É interessante ressaltar que a definição dos conteúdos ministrados nas aulas ocorrer a partir do livro didático não é uma exclusividade das práticas do professor Pedro, pois os docentes participantes das pesquisas de Tenório e Silva (2015), Tenório (2013) e Silva (2010) também agiam dessa forma. Entendemos que o livro didático é um instrumento importante para decisão sobre o que ensinar. No entanto, isso não significa que as práticas desses profissionais sejam limitadas por esse recurso.

No caso de Pedro, conforme nos informou na entrevista, embora o livro definisse os conteúdos, ele só utilizava a parte desse material que o interessava, que, nesse caso, era a sequência gramatical clássica dos conteúdos de gramática para antiga 8ª série, pois, geralmente, descartava as atividades de leitura e interpretação de textos- o importante era dar conta dos conteúdos gramaticais, pois a leitura de texto só seria contemplada quando tais conteúdos estivessem “adiantados”. Ainda sobre o fato do professor Pedro seguir a ordem dos conteúdos, acreditamos que ele a fazia porque era conveniente para ele – os conteúdos gramaticais e a sequência parecia corresponder às suas expectativas –, pois burlava outras prescrições do manual.

Esses dados parecem sugerir que, apesar de o livro influenciar o que é realizado em sala de aula, ele não é suficiente para alterar as práticas dos professores. Proporcionar unicamente um material inovador aos professores não é suficiente para alterar as ações deles.

Como o livro didático orientava a ordem dos conteúdos abordados em sala de aula, o próximo assunto contemplado pelo manual, após o estudo de estrutura e formação de palavras, era a concordância nominal. Sendo assim, o professor conversou com os alunos sobre a importância do estudo da concordância nominal e verbal e pediu que abrissem o livro didático, como ilustra o extrato abaixo:

Prof. Pedro: Povo, vamos lá... Olha só, galera, o assunto que nós vamos ver, pessoal... você já viram, porém... é algo mais... aprofundado... mais conhecido, por favor... um pouco mais aprofundado. Vocês já sabem algumas dessas regras... porém, mudaram algumas coisas... é o que vai acontecer, como eu já falei. A partir de agora... vocês vão apenas aprimorar, tá?... Vamos lá, pessoal... Oh, o assunto, galera, tá na tua (sic) páginas cento e cinquenta e nove... Olha só: concordância... concordância nominal... tá... Oi? ... Pessoal, é página cento e cinquenta e nove, vamos lá abrir comigo... Olha só, ANTES, antes de nós.... a entrada mesmo no assunto, tá? Deixa eu dá uma... uma luz aí, ok? [...] O nome concordância, como o próprio nome diz, tá... é o que concorda... Ora, se eu digo: eles... se eu for colocar o verbo depois, esse verbo tem que vir como: é singular ou plural? Eles... plural... não é? Se eu digo: ele... singular. Então, é algo que concorda com alguma coisa... ok?... No caso, esse exemplo que eu acabei de dar, é um caso de concordância verbal... na parte de concordância nominal... eu vou ter alguma coisa com um nome... e esse nome na maioria dos CASOS tem que...

me obedecer... um gênero ou não? ... principalmente número... ou singular ou?

Al. Caio: Plural.

Prof. Pedro: Ou plural... gênero é como vocês já sabem. No caso de gramática, não tem nada haver com o sexo, tá? Gênero, classe no feminino... num é? Então, é algo que vai concordar com alguma coisa. No caso o nosso primeiro... é nominal que... tem muita/muitas palavras que vocês já trabalharam comigo no ano passado, como, por exemplo, a palavra “bastante”, num é? O que vocês aprenderam? “Bastante” no singular é substituído por quem? Quem lembra?...

Al. Caio: Muito.

Prof. Pedro: “**BASTANTES**” é quando eu coloco o quê? ... Muitos... não é? Então em alguns casos vocês vão ver que a palavra bastante volta. Certo? Outra coisa é: a questão do obrigado... um exemplo assim, pessoal, bem por cima, tá? O “obrigado” é para todos?

Al. Caio: Não.

Prof. Pedro: Não... Só pros homens. Homens é o quê? Muito obrigado. Para as mulheres? Muito o quê?

Alunos: Obrigada.

Prof. Pedro: Obrigada... Ok, senhores? E tem ainda a/a forma plural. Eu vou não vou entrar nisso agora não, mas a forma plural é: obrigadas... É agradecimento mesmo. Certo? Então, **não é um assunto difícil, pessoal... é apenas uma questão de... concordância.** Vocês aprenderam isso no passado... tá bom? Então, em linhas gerais, em linhas gerais: eu vou ter algo que vai concordar com o dono em gênero e número... Certo? Geralmente em gênero e número; pra você entender que algumas regrinhas vão modificar essa/ essa regra, vão modificar essa/ essa... essa ordem... tá bom? Então pra brincarmos um pouquinho, pessoal, façam essa tarefinha... das páginas cento e cinquenta e nove e cento e sessenta... questão um, dois, três e quatro, um, dois, três e quatro; só a resposta. Vá. Faça aí, bora, pessoal, o assunto é importante, vamos lá... Só a resposta, tá. Aliás, pessoal, vamos fazer junto, bora... Vamos fazer junto aqui, pessoal, vamos lá... Vamos lá, acompanha comigo... vamos fazer junto, galera... Concordância nominal...

Diante do exposto, percebemos que o professor Pedro, ao iniciar o estudo sobre a concordância nominal, assim como quando introduziu o conteúdo de estrutura e formação de palavras, apresentou primeiro o conceito, mas, dessa vez, não iniciou com o livro. Em vez disso, conversou com os alunos, depois apontou os exemplos e por fim propôs os exercícios. Contudo, notamos que, após expor a definição e os exemplos aos alunos, utilizou a atividade do livro didático denominada de “Construindo o conceito”, como exibida a seguir:

Figura 5- Construindo o conceito do livro didático Português; atividade proposta referente ao conteúdo de “concordância nominal”

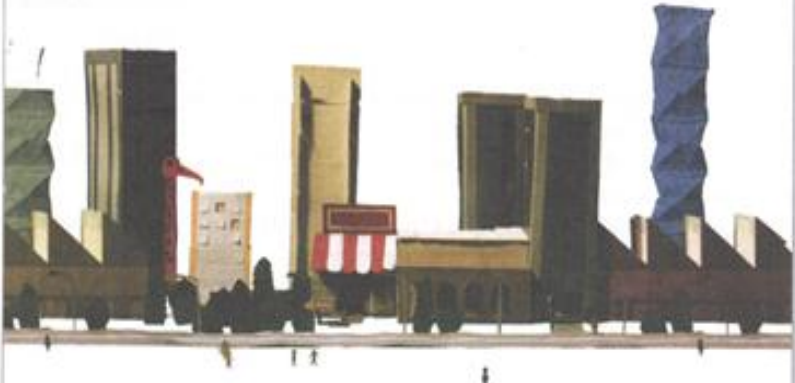
A língua em foco

▶ CONCORDÂNCIA — A CONCORDÂNCIA NOMINAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este anúncio:

**NÃO DEIXE O ESCAPAMENTO
DO SEU CARRO AQUECER
AINDA MAIS O PLANETA.**



OS GASES EMITIDOS PELOS ESCAPAMENTOS DOS AUTOMÓVEIS SÃO UMA DAS PRINCIPAIS CAUSAS DO AQUECIMENTO GLOBAL. SE OS 2,3 MILHÕES DE CARROS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL REDUZISSEM OS SEUS DESLOCAMENTOS EM APENAS UM QUILOMETRO POR DIA, DEPOIS DE UM MÊS, TERIAM DEIXADO DE EMITIR UM VOLUME DE GASES DE EFEITO ESTUFA CORRESPONDENTE AO QUE 45 CAMPOS DE FUTEBOL, COBERTOS DE ÁRVORES CRESCENDO, ABSORVERIAM EM 37 ANOS. PARA CONSTRUIR UM LUGAR MELHOR, O PRIMEIRO GESTO ESTÁ EM SUAS MÃOS.

**SEU CONSUMO
TRANSFORMA O MUNDO.**

INSTITUTO akatu
para consumo consciente

WWW.AKATU.ORG.BR

(Meio, 18/7/2008.)

1. O Instituto Akatu é uma ONG (organização não governamental) que luta pelo consumo consciente. No anúncio, qual é o principal argumento apresentado para que as pessoas usem menos os automóveis?

Figura 6- Construindo o conceito do livro didático Português; atividade proposta referente ao conteúdo de “concordância nominal”

2. Observe a estrutura da frase “Os gases emitidos pelos escapamentos dos automóveis são uma das principais causas do aquecimento global”.

- Por que a forma verbal **são** está no plural?
- Reescreva a frase, trocando **são** por **é**. Faça as adaptações necessárias.
- Sintaticamente, com que termo da oração o verbo concorda?

3. No trecho “Se os 2,3 milhões de carros do Estado do Rio Grande do Sul **reduzissem** os seus deslocamentos em apenas um quilômetro por dia”:

- Por que a forma verbal **reduzissem** está no plural?
- Como ficaria o trecho se, em vez de **2,3 milhões**, o número de carros fosse **1,3 milhão**?

4. Em relação ao trecho “depois de um mês, teriam deixado de emitir um volume de gases de efeito estufa **correspondente** ao que 45 campos de futebol, cobertos de árvores crescendo, absorveriam em 37 anos”, responda:

- Por que a palavra **correspondente** está no singular?
- Se o autor do texto tivesse empregado **correspondentes**, qual seria a justificativa para o uso da palavra no plural?

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você observou que a expressão **Os gases**, que desempenha a função de sujeito, determina o emprego de uma forma verbal também na 3ª pessoa do plural — **são**. Da mesma forma, a expressão **2,3 milhões de carros** — sujeito na 3ª pessoa do plural — determina o emprego da forma verbal **reduzissem**, também na 3ª pessoa do plural.

Observou ainda que o adjetivo **correspondente** foi empregado no singular pelo fato de se referir ao substantivo **volume**, também no singular.

A essa harmonia entre sujeito e verbo, ou entre substantivo e adjetivo, chamamos **concordância**. Veja as relações de concordância:

“Se os 2,3 milhões_{sujeito} de carros do Estado do Rio Grande do Sul reduzissem_{verbo} os seus deslocamentos [...] teriam deixado de emitir um volume_{substantivo} de gases de efeito estufa correspondente_{adjetivo} [...]”

Concordância é o princípio linguístico que orienta a combinação das palavras na frase.

Na língua portuguesa, há dois tipos de concordância: nominal e verbal.

Concordância nominal é a concordância, em gênero e número, entre o substantivo e seus determinantes: o adjetivo, o pronome adjetivo, o artigo, o numeral e o particípio.

Concordância verbal é a concordância do verbo com seu sujeito, em número e pessoa.

163

Fonte: Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 160).

De acordo com os elementos exibidos, essa atividade propunha que os alunos, primeiro refletissem sobre como ocorre o processo de concordância, para, posteriormente, exibir os conceitos. No entanto, o professor subverteu a ordem proposta pelo livro didático, primeiro apresentou os conceitos sem o uso do livro didático, depois os exemplos e utilizou o “Construindo conceito” como um exercício de aplicação, objetivando que os alunos fixassem as regras, já que o conceito já havia sido dado anteriormente. Assim, o professor Pedro criou uma tática para “consumir” o livro. Diante disso, Chartier e Hébrard (1998) destacam que, quando as pessoas se apropriam dos textos que lhes são impostos, elas produzem outros sentidos, diferentes do que estava posto.

Sendo assim, os dados sugerem que o professor Pedro criou uma tática ao utilizar o

livro, para que a atividade proposta pelo manual atendesse às suas necessidades em sala de aula. Logo, “essa subversão da oposição entre produção e consumo” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 33) parece indicar que os professores não são passivos diante das prescrições, pois as manipulam de acordo o seu saber- fazer.

Esse modo como o professor utilizava o livro subvertia com a política instituída pelo manual, que alternava entre práticas transmissivas e reflexivas. Como explica Sarti (2008), as táticas de consumo dos professores têm o poder de inventar sentido não imagináveis nos textos que leem, “alterando a ordem dos discursos, inclusive daqueles que pretendem investi-los de nova identidade, de práticas e de saberes ‘revolucionários’, mas que são produzidos e legitimados no exterior do magistério” (SARTI, 2008, p. 63).

Diante essa realidade, entendemos que o livro didático não alterou a identidade do professor Pedro, pois, apesar do manual contemplar novas e antigas práticas de ensino de língua, ele não conseguiu modificar a maneira como ele conduzia suas aulas, pois conseguia adaptar o livro à sua maneira de ensinar.

Faremos a análise, na próxima seção, do uso das fichas de exercícios utilizadas pelo professor Pedro e da sua preocupação com concursos públicos no ensino de gramática/análise linguística. Nessa análise, discutiremos como elas atendiam aos valores que compreendia como essenciais para o ensino de gramática na escola e como estavam ancoradas em suas experiências como aluno e professor de cursinho pré-vestibular.

4.2.1.4 O uso de fichas de exercícios e a preocupação com concursos públicos no ensino de gramática/análise linguística

Como já destacamos na seção anterior, a maior parte do tempo de experiência do professor Pedro era como professor de cursinho pré-vestibular. Diante disso, aprendeu a trabalhar por meio de fichas, conforme podemos observar no extrato a seguir:

Prof. Pedro: [...] Você viu, eu tocava muito:: no assunto disso, olha, pessoal, isso cai em concurso, isso cai no IF. Oh, PESSOAL, isso costuma muito cair em provas, em provas. Num sei se é porque a minha formação, a minha formação... a minha formação... meu trabalho foi pré-vestibular... Então, **essa linguagem já vem comigo há muito tempo...**

Rafaella: Estou entendendo.

Prof. Pedro: De pré-vestibular, o terceiranista e outros que já tenham terminado o segundo ano que estejam no pré-vestibular, **você tem que bater nessa tecla: Olha, pessoal, pessoal, oh, é assim... isso cai assim...** Pra quê? Pra todo mundo ir pensando: Olha vou ter que estudar isso aqui... Entendeu?... Eu vou ter que estudar, porque se não estudar eu vou perder a questão...

Diante dessa declaração, percebemos que durante as suas aulas o professor Pedro tinha

a preocupação de informar aos alunos os conteúdos que eram cobrados em concursos e em provas de vestibular e sua linguagem era típica de professor de cursinho pré-vestibular. O próprio docente supõe que essa prática seja o resultado de sua formação e de sua experiência em cursinhos pré-vestibulares.

Concordamos que tal prática pode ser o reflexo dessa experiência como professor de cursinho, uma vez que os saberes docentes são plurais e também temporais (TARDIF, 2008). Essa temporalidade permite que, ao longo da carreira, os professores criem preferência por determinadas formas de ensinar, pois as testaram e perceberam resultados satisfatórios e tendem a mantê-las durante a sua carreira. Todavia, esses saberes experienciais

não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2008, p. 49).

Sendo assim, as práticas do professor Pedro, no ensino de gramática/análise linguística, pareciam estar ancoradas principalmente nos saberes experienciais adquiridos durante o tempo em que lecionou em cursinhos pré-vestibulares, como já abordamos na seção 3.2.1.2. Ele parece ter consciência disso e suas aulas refletem essa perspectiva. Vejamos alguns exemplos:

Prof. Pedro: *É um conjunto de palavras, né? Dentro de um poema. Verso é um conjunto de palavras pertencentes a uma linha de um poema. Então, quer dizer o quê? Quando você lê uma linha de um poema, galera, você não tá lendo uma FRASE, você não tá lendo uma frase; você tá lendo um verso. Por isso, que em provas cai... assim: no verso número tal...*

Prof. Pedro: *Página cento e trinta e sete. Noções, noções de versificação. Como eu falei ontem pessoal, como eu falei ontem ((incompreensível))... Senhores, é, nós começamos ontem, é, noções básicas de versificação. Como eu falei, é fundamental que vocês ((os alunos começam a conversar))... Vejam, esse assunto, pessoal, é importante porque, porque faz parte de gênero pessoal. Cala a boca aí, meu irmão... Então, também faz parte de interpretação. Êhhh ((para chamar atenção dos alunos))... E cai em provas, certo?...*

Prof. Pedro: *[...] Primeira conjugação, num é? Letra “A”. “R” desinência de infinitivo, tá ok? Aqui oh, aqui a coisa é diferente: radical, vogal:: temática é desinência também? Isso aqui é uma desinência, isso aqui é outra desinência, só que tem um detalhe, isso cai em prova, viu? Isso cai em provas: radical, vogal [temática...]*

Prof. Pedro: *O que determina a conjugação é a vogal temática ((falam ao mesmo tempo))... A pergunta aqui... OH::, a pergunta aqui de Mateus é importante, só pra lembrar... Verbo “pôr”, já vi provas que caiu isso...*

Prof. Pedro: [...] Deixa eu dá uma... uma luz aí, ok? Senhores, então... Pedro, para aí, por favor... **tanto concordância nominal... quanto concordância VERBAL cai em qualquer concurso... e são assuntos extremamente importantes e que derrubam muitos feras, psiu... e que derruba muitos feras, pessoal, nesses concursos, tá? Ou seja, perder questão que é relativamente fácil, porém por falta de atenção... e conhecimento do assunto... o aluno acaba colocando a resposta errada ou faz algo errado... num é?...**

A partir da análise sobre essas práticas do professor Pedro, acreditamos que a ênfase nas provas também pode estar relacionada, de forma certa, a uma estratégia de controle da turma. Além disso, percebemos que, embora lecionasse em uma turma do nono ano (9º ano) do ensino fundamental, sua linguagem era de cursinho, dos preparatórios para vestibular. Parece que ele guarda a memória da época de vestibulares e concursos, e, por exemplo, não se refere às avaliações externas atuais, como o SAEB, SAEPE e a Prova Brasil, inclusive feitas pelo nono ano (9º ano). Na verdade, a preocupação reside nos concursos, inclusive no do IFPE, que tem como público-alvo os concluintes do nono ano.

Observamos que o formato das atividades utilizadas pelo professor Pedro estava em sintonia com esse foco nos concursos, como podemos observar na atividade ditada para os alunos no dia 06 de outubro sobre estrutura e formação de palavras, exposta a seguir:

Figura 7- Exercício retirados da *internet*- relativo à “estrutura e formação de palavras”

1. Indique o processo de formação das palavras abaixo por meio do seguinte código:

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| 1- Prefixação | a) enraizar () |
| 2- derivação regressiva | b) refazer () |
| 3- Sufixação | c) clareza () |
| 4- derivação imprópria | d) rosa-claro () |
| 5- prefixação e sufixação | e) pontiagudo () |
| 6- composição por justaposição | f) a busca () |
| 7- parassíntese | g) amável () |
| 8- composição por aglutinação | h) conhecimento () |
| | i) prever () |
| | j) o castigo () |
| | k) desonrado () |
| | l) anoitecer () |
| | m) subumano () |
| | n) sexta-feira () |
| | o) o falar () |

Fonte: *Internet*. Disponível em: <http://www.professorandresan.com.br/admin/var/file/f635a0ee4329c15f9dd1d86ae324b0aa.pdf>.

Percebe-se que a atividade proposta objetivava que os alunos classificassem palavras conforme o processo de formação de palavras estudado. A escolha da atividade estava em sintonia com a perspectiva de trabalho dele, já que se identificou como praticante de uma

metodologia tradicional e como professor marcado pelos “cursinhos”.

Essa não foi a única atividade utilizada pelo professor Pedro com esse enfoque. Após apresentar os conceitos/ regras, dar exemplos sobre o conteúdo de concordância nominal, ele ditou exercícios com questões fechadas para que os alunos respondessem, conforme exposto a seguir:

Figura 8- Exercícios retirados da *internet*- relativo à “concordância nominal”

EXERCÍCIOS

- 1) Assinale a alternativa em que ocorreu erro de concordância nominal.
 - a) livro e revista velhos
 - b) aliança e anel bonito
 - c) rio e floresta antiga
 - d) homem, mulher e criança distraídas

- 2) Assinale a frase que contraria a norma culta quanto à concordância nominal.
 - a) Falou bastantes verdades.
 - b) Já estou quites com o colégio.
 - c) Nós continuávamos alerta.
 - d) Haverá menos dificuldades na prova.

- 3) Há erro de concordância nominal na frase:
 - a) Nenhuns motivos me fariam ir.
 - b) Estavam bastante fracos.
 - c) - Muito obrigada, disse a mulher.
 - d) Foi um crime de lesa-cristianismo.

- 4) Está correta quanto à concordância nominal a frase:
 - a) Levou camisa, calça e bermuda velhos.
 - b) As crianças mesmo consertariam tudo.
 - c) Trabalhava esperançoso o rapaz e a moça.
 - d) Preocupadas, a mãe, a filha e o filho resolveram sair.

- 5) Cometeu-se erro no emprego de ANEXO em:
 - a) Anexas seguirão as fotocópias.
 - b) Em anexo estou mandando dois documentos.
 - c) Estão anexos a certidão e o requerimento.
 - d) Anexo seguiu uma foto.

- 6) Há erro de concordância nominal na seguinte frase:
 - a) Vós próprios podereis conferir.
 - b) Desenvolvia atividades o mais interessantes possíveis.
 - c) Anexo ao requerimento a documentação solicitada.
 - d) Ele já estava quite e tinha bastantes possibilidades de vitória.

- 7) Assinale o erro de concordância nominal.
 - a) Maçã é ótimo para isso.
 - b) É necessário atenção.
 - c) Não será permitida interferência de ninguém.
 - d) Música é sempre bom.

- 8) Assinale a frase imperfeita quanto à concordância nominal.
 - a) O artista andava por longes terras.
 - b) Realizava uma tarefa monstro.
 - c) Os garotos eram tal qual o avô.
 - d) Aquela é a todo-poderosa.

9) Em qual alternativa apenas a segunda palavra dos parênteses pode ser usada na lacuna?

- a) Estudei música e literatura..... (francesa / francesas)
- b) Histórias quanto..... tristes. (possível / possíveis)
- c) Nem um nem outro..... fugiu. (animal / animais)
- d) Só respondia compalavras. (meio / meias)

10) Marque o erro de concordância.

- a) Os alunos ficaram sós na sala.
- b) Já era meio-dia e meio.
- c) Os alunos ficaram só na sala.
- d) Márcia está meio vermelha.

11) Assinale a opção em que o nome da cor apresenta erro de concordância.

- a) Tem duas blusas verde-musgos. b) Usava sapatos creme.
- c) Comprou faixas verde-azuladas. d) Trouxe gravatas azul-celeste.

12) Aponte o erro de concordância.

- a) Vi homem e mulher animados.
- b) Era uma pseudo-esfera.
- c) Encontramos rio e lagoa suja.
- d) Regina ficou a sós.

13) Marque a frase com palavra mal flexionada.

- a) Comprou camisas vermelho-sangue.
- b) Assuntos nenhum lhe agravavam.
- c) Não há quaisquer perspectivas.
- d) Elas não se abrem por si sós.

14) (PROF.-MT) A frase em que a concordância nominal contraria a norma culta é:

- a) O poeta considera ingrata a terra e o filho.
- b) O poeta considera ingrato o filho e a terra.
- c) O poeta considera ingratos a terra e o filho.
- d) O poeta fala de um filho e uma terra ingratas.
- e) O poeta fala de uma terra e um filho ingratos.

15) (T.A.CÍVEL-RJ) "tornou-se absolutamente claro para mim que eu queria mesmo era escrever em português."

Das frases abaixo, a que contraria a norma culta quanto à concordância nominal é:

- a) Tornou-se clara para o leitor minha posição sobre o assunto.
- b) Deixei claros para o leitor meus pontos de vista sobre o assunto.
- c) Ficou clara para o leitor minha posição e meus argumentos sobre o assunto.
- d) Ficaram claras para o leitor minha posição e argumentação sobre o assunto.
- e) Quero tornar claros para o leitor serem estes meus argumentos sobre o assunto.

Fonte: *Internet*. Disponível em: <http://professorricardoandrade.blogspot.com.br>

Acreditamos que alguns fatores podem estar relacionados ao uso das fichas com

questões de concursos e vestibulares: o primeiro é que, como já discutimos em outros momentos dessa pesquisa, os docentes tendem a mobilizar experiências vividas (nesse caso, como professor de cursinho e como aluno da educação básica), mesmo que inconsciente (TARDIF, 2008; CHARTIER, 2007); o segundo é que o uso dessas atividades facilitava a sua prática, como nos informou durante a realização da entrevista:

Rafaella: *É... Os conteúdos de gramática/análise linguística abordados na prova que você aplicou e em alguns dos exercícios desenvolvidos em sala de aula apresentavam formato de questões de vestibular e concursos. Qual o motivo dessa escolha?*

Prof. Pedro: *Boa pergunta, porque assim: Ah... como você, como já falei pra você, eu não costumo preparar prova... num é?... Porque acho que isso tá, acho não isso dá um trabalho muito grande... Então, pra facilitar bastante, já que tá... há... uma certa dinamicidade de conteúdos para ser abordado e essa pressa de entrega, né? Prazo, aquela coisa toda. Então, quando eles, quando a escola pede o prazo, geralmente, é com uma ou duas semanas de antecedência... Aí, o que é que acontece: você não terminou o conteúdo ainda. Aí, você precisa terminar o conteúdo para poder agora elaborar uma prova... E eu não costumo perder tempo para elaborar prova não. Então, eu vou lá, pego questões, monto, realmente, da internet, de vestibulares. Pra quê? Pra que haja é... primeiro, que são questões de um conteúdo um pouco mais elevado, mediano pra difícil; questão difícil eu não coloco...*

Rafaella: *Uhum.*

Prof. Pedro: *É mediano para que o aluno perceba que olha: o tipo de abordagem... de exercícios em prova é dessa forma... o tipo de abordagem em provas em concurso é dessa forma, o tipo de abordagem em prova de vestibular é dessa forma...*

Com base nos dados apresentados, percebemos que o formato das questões escolhidas pelo professor Pedro também objetivava que os alunos pudessem se familiarizar com as questões de concurso e vestibular. Todavia, o docente não privilegiava questões de interpretação de texto ou discursivas que também são examinadas, de modo geral, em concursos e vestibulares. Esses dados parecem sugerir que a compreensão predominante é a de que o ensino de língua portuguesa se restringe quase que exclusivamente, ao ensino de conceitos e regras.

Além desses fatores, o docente declarou que o uso dessas questões facilitava as suas práticas. Chartier (2007) explica que as escolhas pedagógicas não acontecem apenas fundamentadas “em considerações técnicas, mas também em princípios, isto é, por adesão a valores. Esses não se fundam cientificamente, mas em normas éticas relacionadas a concepções de educação e do trabalho do professor” (CHARTIER, 2007, p. 155). Logo, inferimos que, além da influência dos saberes experienciais da época em que era professor de cursinho, Pedro privilegiava as questões com um formato de concurso e vestibular, pois elas facilitavam a organização de seu trabalho pedagógico.

Outro aspecto que podemos considerar na preocupação com concursos é a experiência pessoal do professor. Talvez o fato de o docente chamar a atenção dos alunos para questões de concursos possa ser explicado, porque, em alguns momentos, não se lembrou de algumas regras da gramática e, por isso, não teria obtido um resultado almejado em alguns concursos. Eis o extrato:

Prof. Pedro: ((alunos conversam))... Pessoal, prestem atenção aí, exercício de fixação: concordância nominal... Oh, só lembrando, pessoal::, concordância nominal, como o nome próprio diz, tá? O sujeito concordando com o seu nome ou o nome concordando com o seu sujeito em gênero e número. Vimos alguns casos chamados de casos especiais. O caso geral é: sujeito concorda com nome e nome concorda com sujeito em gênero e número, essa é a regra geral. Vimos o quê? Primeiro caso: é proibido, é necessário, é bom, é preciso, é permitido. Segundo caso: anexo, obrigado, mesmo, próprio, incluso, quite. Terceiro caso: bastante, caro, barato, longe. Quarto caso: meio, meia. Quinto caso: alerta e menos. Lembrando, num é? Que não existe a palavra “menas”, ok? Não existe a palavra “menos”... Quanto a “meio”, estou meio cansado; advérbio, lembrando advérbio: é invariável, não muda, ok? Advérbio é invariável, meia, metade; numeral, aí, não é? Adjetivo também pode ser. Enfim, ok? Varia. Sempre que for advérbio é invariável. Adjetivo varia ou locução adjetiva varia ou pronome adjetivo varia, só não varia advérbio, ok? **Então existe aí as regras, agora os exercícios, ok? Para vocês fixarem. ISSO CAI MUITO EM PROVAS E AS BANCAS SABEM QUE VOCÊS NÃO SABEM ... as bancas sabem que vocês não dominam isso. Por quê? Porque é um assuntozinho meio complexo, às vezes, dependendo da tua prática... Se você não pratica isso, não adianta, é complicado. Ok? EM ALGUNS CONCURSOS QUE EU FIZ, PERDI ALGUMAS QUESTÕES DE CONCORDÂNCIA POR CAUSA DA FALTA DE CONHECIMENTO... Beleza, pessoal! Então coloquem aí primeira questão, vá... Exercício de fixação...** Exercício de fixação: Concordância nominal ... Vamos lá... Posso?

A partir da análise dos dados, entendemos que a prática docente é alimentada por saberes diversos, mas que ela recebe uma forte influência da própria história de vida dos professores e daquilo que vivenciaram como alunos (TARDIF; RAYMOND, 2000). Além disso, o espaço escolar é assinalado por permanências (SIGNORINI, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA

Este estudo teve como objetivo compreender, a partir de uma sessão de grupo focal com professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e da observação das práticas de um docente que participou desse grupo, os saberes e práticas docentes mobilizados no ensino de gramática/análise linguística.

Para compreendermos as práticas, os saberes docentes e a negação da passividade diante os discursos oficiais, tomamos como referência autores como Chartier (2007; 2000), Chartier, Hébrard (1998), Tardif, Raymond (2000), Certeau (1998). No que se refere ao ensino de língua portuguesa com o foco no tratamento dedicado ao eixo de análise linguística, apoiamo-nos em autores como Mendonça (2006, 2007a, 2007b), Moraes (2002), Moraes e Silva (2007), Silva (2015, 2012), Soares (2013) e Souza (2010).

Nessa direção, analisamos os dados gerados a partir de uma sessão de grupo focal, a partir da qual pudemos compreender que os professores participantes tinham conhecimento das críticas com relação ao trabalho com gramática/análise linguística e das novas orientações para o ensino de língua portuguesa. A análise dos dados gerados evidenciou que o ensino da norma linguística e o trabalho com unidades menores da língua apresentou-se como um ponto de tensão entre os professores. Há certa dificuldade com o ensino de norma padrão na escola, pois reconhecem que a norma considerada “cult” não convém e não corresponde sempre ao que é realmente utilizado no dia-a-dia pelas pessoas cultas do país. Já sobre o ensino de unidades menores da língua, parece existir um preconceito com atividades que não partam propriamente do texto.

Outro aspecto sinalizado pelos dados foi a necessidade dos professores de não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional de gramática. No entanto, percebemos que, consciente/inconscientemente, tendiam a replicar práticas que estão familiarizados e que se relacionam ao seus saberes pré-profissionais. Havia entre eles uma preocupação de ensinar gramática de forma contextualizada, superando o ensino focado na palavra e na frase. Contudo, em alguns momentos, evidenciavam uma tensão sobre como proceder.

Nessa direção, ao refletirmos sobre maneira como os professores mobilizam seus saberes para ensinar gramática/análise linguística, chamou-nos atenção a forma como um dos participantes, Pedro, compartilhou suas vivências como aluno da Educação Básica e do Ensino Superior. Segundo nos contou, suas experiências com a aprendizagem da gramática não foram

as melhores. Assim, defendia que o seu ensino deveria ser diferente daquele que foi submetido na escola. Suas considerações dirigiram nossa curiosidade para observarmos suas práticas na tentativa de compreender como mobilizava seus saberes para o trabalho com esse eixo, não limitando o olhar para o que fazia ou deixava de fazer, tendo em vista uma idealização teórica, mas buscando entender seu saber-fazer.

Ao analisar os dados produzidos por meio das observações e das entrevistas, percebemos que o professor Pedro tinha uma relação conflituosa com o ensino de gramática. Apesar de suas vivências como aluno terem sido marcadas por um ensino tradicional de gramática, que, segundo ele, não o agradava, durante os dez (10) dias em que observamos suas práticas, oito (8) foram direcionados para o ensino de gramática, o que corresponde a 80% do tempo gasto. Desse percentual, cinco (5) dias foram destinados ao ensino exclusivo desse eixo. Nesses oito (8) dias, o trabalho com a leitura e interpretação/compreensão de textos esteve presente em três (3) dias, o que corresponde a 30%, mas esse trabalho aconteceu apenas de maneira pontual. Também percebemos que sua metodologia de ensino seguiu a sequência conceito/regras + apresentação de exemplos + exercícios.

Ao considerarmos esses dados, percebemos que o professor Pedro optava por uma metodologia tradicional de ensino ao conduzir suas práticas e se reconhecia como praticante dessa metodologia. Tomando como referência essa constatação, entendemos que para os professores é mais confortável optarem por uma metodologia tradicional de ensino, pois tais práticas proporcionam segurança ao seu saber-fazer (CHARTIER, 2007) e estão, muitas vezes, ancoradas em suas experiências pré-profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Outro elemento observado diz respeito à relação que o professor Pedro mantinha com o livro didático no ensino de gramática/análise linguística. Embora tenha declarado não gostar de usar o manual, pois considerava que ele limitava a sua prática, percebemos que esse recurso esteve presente em 60% dos dias observados. Apesar disso, não utilizava o livro do início ao fim das suas aulas e nem exatamente tal como previsto pelo autor.

Percebemos que o docente utilizava “manobras” para “consumir/manipular” (CERTEAU, 1998) o livro. Logo, reagiu diante dos produtos impostos, produzindo encaminhamentos diferentes daquilo que o instituía. Desse modo, se apropriou do manual da maneira que achou viável para conduzir o seu trabalho (CHARTIER; HÉBRARD, 1998).

Por fim, observamos que as atividades priorizadas por Pedro para o ensino de gramática/análise linguística tinham um formato de questões de vestibular e concursos. Considerando que os saberes são temporais e plurais, percebemos que tal prática era o reflexo

de sua experiência como professor de cursinho pré-vestibular. Além disso, as atividades desse tipo facilitavam as práticas desse professor e também o ajudam a manter os alunos sob controle.

Neste estudo, foi possível perceber que os professores mobilizam saberes diversos ao conduzirem suas práticas e não são passivos ante as orientações oficiais para o ensino de língua (CHARTIER, 2007; CERTEAU, 1998). Eles incorporam as inovações às suas ações, mas as utilizam de acordo com o que entendem ser o melhor para o seu saber-fazer. Além disso, como alerta Chartier (2007), as inovações são testadas em função de critérios práticos e não teóricos. Nessa perspectiva, os professores modificam/reconstróem os sentidos impostos, o que não consiste em deformações, mas em tentativas de incorporá-las às suas ações, sem negar a sua identidade.

Acreditamos que compreender como os professores de português mobilizam seus saberes e práticas ao ensinar gramática/análise linguística sem restringir a discussão ao que fazem ou deixam de fazer, a partir de uma idealização teórica, é promover um debate autêntico sobre como esses profissionais lidam com esse amplo eixo no cotidiano da sua sala de aula, na tentativa de contribuir com a reflexão sobre até que ponto avançamos nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa e em que é preciso intensificar o debate.

Os professores demonstraram o desejo de superar o ensino de gramática concentrado apenas na perspectiva da classificação e nomeação. Tal consciência foi apontada, nos depoimentos do grupo focal, na ênfase do trabalho a partir dos textos, na reflexão sobre a língua a partir da norma linguística de uso real, no respeito às variedades linguísticas e na adequação da linguagem à situação comunicativa requerida.

É importante ressaltar, entretanto, que esta pesquisa se ocupou apenas de um recorte das falas dos professores participantes de um grupo focal e das práticas de um professor. Essas situações apontam algumas limitações, dentre elas, que os achados não correspondem necessariamente ao que acontece em todo universo das práticas de ensino, embora tenhamos observado semelhanças com outros desenvolvidos. Assim, não podemos estabelecer generalizações a partir do conjunto de dados produzidos. Além disso, o conjunto de aulas observadas do professor Pedro não corresponde a tudo que ele faz.

Assim, quando nos reportamos ao conjunto dos dados gerados, notamos o quanto a prática docente é complexa, permeada de incertezas, angústias, tensões, o que exige não apenas o avanço do debate acadêmico sobre ela, mas na criação de espaço nos quais os professores possam refletir sobre suas práticas e aprimorá-las. É preciso dar voz aos docentes, para que possa haver um estreitamento das relações entre a academia e os praticantes.

Acreditamos que esse estudo contribuiu para que pudéssemos ampliar o olhar sobre como os professores mobilizam os seus saberes ao ensinar gramática/análise linguística e sobre a influência das experiências pré-profissionais nas suas ações. Outro elemento a ser considerado é o de que não é suficiente apenas divulgar as inovações acadêmicas para o ensino de língua, pois os docentes precisam experimentá-las, testá-las e, só assim, decidir incorporá-las à suas práticas ou não. Embora não seja uma novidade, os resultados desse trabalho apontam que ainda colhemos os resultados do ensino de português do século XIX, apesar de já percebermos inovações. Isso se justifica, porque a mudança é algo lento e processual.

Por fim, salientamos que os conjunto de dados produzidos não encerra a discussão sobre o ensino da gramática/análise linguística. Pesquisas futuras poderiam apresentar um tratamento aprofundado a aspectos como: o trabalho com unidades menores da língua; o ensino da norma linguística de uso real; as táticas utilizadas pelos professores ao consumir os discursos oficiais para o ensino de análise linguística; o que os professores de língua portuguesa pensam sobre a maneira como os livros didáticos tratam o ensino de gramática/análise linguística; as dificuldades enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento de atividades que superem o ensino de gramática tradicional e promovam uma reflexão consciente sobre a língua.

Acreditamos que o debate sobre essas temáticas poderia contribuir para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos professores ao ensinar gramática/análise linguística em sala de aula. Até mesmo porque não adianta cobrar dos docentes inovação sem avançarmos no debate sobre como esse amplo eixo de ensino poderia ser tratado em sala de aula, tendo em conta os saberes e os fazeres dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2001.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CAVALCANTI, T. F. S. **Os usos do livro didático de português**: os professores e as suas maneiras de fazer. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, A-M. Ação Docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- CHARTIER, A. M; HÉRBRARD, J. **A invenção do cotidiano**: uma leitura, usos. **Proj. História**, São Paulo, v.17, p. 29- 43, nov. 1998.
- DURAN, M. C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em educação. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2009.
- DURAN, M. C. G. O. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel De Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. (Org.). São Paulo: Anglo, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

JÚNIOR, M. B. M. de S; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAHIRE, B. Logiques pratiques le << faire >> et le << dans sur le faire >>. **Recherche et Formation**, n. 27, p. 15-28. 1998.

LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P; SILVA, L. N. Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. **Educ. Pesqui**, v. 42, n. 02, abr./jun. 2016.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

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

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M; KLEIMAN; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

MORAIS, A. G; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARTI, Educação: O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n.30, jan./jun. 2008.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação do ensino e na formação de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I (Org.). **Significados da inovação do ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, A. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, vol. 25, p. 99-113, jan./abr. 2015.

SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED. 2012.

SILVA, J. L. L. **O ensino de análise linguística/gramática 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 (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, V. S; CYRANKA, L, M. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Revista Linhas Críticas**. v.15, n. 29, p. 271-287, jul./dez. 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, S. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística**: O que pensam e fazem os Professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIFF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

TENÓRIO, F. J. A; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. **Linhas Críticas**, n.46, p. 727-749, set./dez. 2015.

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática de análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

TENÓRIO, F. J. A; SILVA, A. Reflexões sobre os saberes mobilizados por professores de língua portuguesa: um caminho para compreensão das práticas de ensino. In: ABRANCHES, A. F. P. S; LINS, C. P. A; FERNANDES, V. S. (Org.). **Pesquisa e educação na contemporaneidade**: perspectivas teórico metodológicas. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2014.

APÊNDICE A

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo (SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA), como voluntário (a).

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Local e data: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e o aceite do (a) voluntário (a) de participar.

(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO GRUPO FOCAL

1. Para vocês, quais são os principais objetivos do ensino de gramática/análise linguística no nível de ensino em que atuam?
2. Para vocês, quais são os principais conteúdos do ensino de gramática/análise linguística no nível de ensino em que vocês atuam?
3. Como vocês definem os conteúdos de gramática/AL que serão ensinados? Que fontes utilizam para tomar essa decisão?
4. Quanto tempo, em média, das aulas semanais de português, vocês dedicam ao ensino de gramática/AL?
5. Que exercícios vocês utilizam para ensinar gramática?
6. Que atividades/exercícios vocês geralmente utilizam para explorar os conteúdos/tópicos de gramática/ análise linguística?
7. Que recursos didáticos vocês usam nas aulas de gramática/análise linguística?
8. Vocês consideram importante articular o ensino de gramática/AL aos demais eixos propostos para o ensino de língua portuguesa (leitura e produção de textos, oralidade)? Se sim, como o fazem?
9. Vocês encontram dificuldades para desenvolver a prática de análise linguística (ou o ensino de gramática)?
10. Vocês acham que o ensino de gramática/análise linguística deve sempre partir do texto? Por quê?
11. Vocês acham que é necessário ensinar a “norma padrão” na escola? Por quê?
12. Vocês acham que é preciso ensinar nomenclaturas e classificações gramaticais? Por quê?

APÊNDICE C

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

1. Durante as aulas, percebi que sua abordagem metodológica era constituída pela exposição do conteúdo, explicação do conceito/regra, apresentação de exemplos e realização de exercícios/correção. Você costuma utilizar essa sequência frequentemente? Por quê?
2. Os conteúdos abordados nas aulas observadas (formação de palavras, concordância, etc.) foram definidos a partir do livro didático? Você costuma seguir a ordem de conteúdos de gramática/análise linguística apresentada nesse recurso didático? Por quê?
3. O que você acha do livro didático adotado pela escola e utilizado por você em sala de aula? Ele facilita o seu trabalho? Por quê?
4. O que você acha dos conteúdos e das atividades do eixo de gramática/análise linguística propostos por esse livro didático?
5. Quando você abordou o conteúdo de estrutura e formação de palavras, utilizou o livro didático, mas não iniciou pela atividade da página 142 “Construindo o conceito”. Por quê?
6. Já quando você abordou o ensino de concordância, iniciou pela atividade “Construindo o conceito” (páginas 159 e 160). Por quê?
7. A parte “Semântica e discurso”, presente nas páginas 150 a 152, também não foi utilizada. Por quê?
8. Por que a atividade do livro didático chamada “A concordância na construção do texto”, páginas 164 e 165, não foi utilizada?
9. Os conteúdos de gramática/análise linguística abordados na prova que você aplicou e em alguns dos exercícios desenvolvidos em sala de aula apresentavam formato de questões de vestibular e concursos. Qual o motivo dessa escolha?
10. Você acha que suas experiências como aluno influenciaram/influenciam de alguma forma o seu trabalho em sala de aula? Por quê?