

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

ÁLVARO VINÍCIUS DE MORAES BARBOSA DUARTE

**A GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA:
trajetórias de formação de cursistas-professores de língua portuguesa do Profletras**

Recife
2021

ÁLVARO VINÍCIUS DE MORAES BARBOSA DUARTE

**A GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA:
trajetórias de formação de cursistas-professores de língua portuguesa do Profletras**

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

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos.

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

D812g

Duarte, Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa.

A gramática/análise linguística e a formação continuada: trajetórias de formação de cursistas-professores de língua portuguesa do Profletras. / Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa Duarte. – Recife, 2021.
369 f.: il.

Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.

Coorientadora: Edlamar Oliveira dos Santos.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Análise linguística. 2. Gramática – ensino - aprendizagem. 3. Formação continuada - docentes. 4. PROFLETRAS. I. Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. (Orientadora). II. Santos, Edlamar Oliveira dos. (Coorientadora). III. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-075)

ÁLVARO VINÍCIUS DE MORAES BARBOSA DUARTE

**A GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA:
TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE CURSISTAS-PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO PROFLETRAS**

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

Aprovada por videoconferência em: 22/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos (Coorientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ivanda Maria Martins Silva (Examinador/a Externo/a)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de São João Del-Rei
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

A Deus, a meus pais e a minha princesa Lais.

AGRADECIMENTOS

Esse foi um dos momentos mais esperado por mim, o momento no qual eu poderia externar minha enorme gratidão a todos que me ajudaram a chegar até aqui. Então, vamos lá!

Sem dúvidas, meus primeiros agradecimentos vão para o meu Senhor Deus, que me acolheu nos braços desde o dia que eu cheguei aqui neste mundo e que até os dias de hoje me protegeu de todo o mal. A Ele, toda honra e toda Glória.

Em segundo lugar, aos meus pais, que sempre foram meus grandes parceiros e incentivadores e que são seres que sempre me mostraram o caminho do amor, do respeito e da dignidade, mesmo vivendo neste mundo cruel e difícil. Eles sempre foram exemplos de honestidade, tanto pra mim quanto pra minha irmã, a quem também agradeço os anos de convivência.

À minha família: tios, tias, primos, que sempre me apoiaram e incentivaram muito. Meus tios, quase todos professores, sempre foram referência e exemplo de sucesso para mim. Desde criança convivo com todos e vejo como eles são felizes na profissão que escolheram.

A todos os meus amigos e companheiros de jornada. Amigos da igreja, das escolas por onde eu passei nesses anos de trabalho, amigos que moram um pouco distante. A todos que um dia cruzaram meu caminho, meu muito obrigado. A Ronan Said, pelo companheirismo. Aos meus colegas de turma do doutorado e aos companheiros do mestrado, que conheci durante as disciplinas que pagamos no Centro de Educação, em especial a Jaime Nascimento e a Isabela Fraga, com quem troquei experiências e ideias sobre nossos trabalhos, ajudando-nos mutuamente nas “orientações” e revisões. Também agradeço a Deyvid Souza, a Joelma Oliveira, Thiago Nunes e a Cristiane Resende, meus amigos, a ajuda com a tradução, revisão textual e assessoria de conhecimentos históricos.

Quero agradecer imensamente às professoras Roseane Xypas e Ana Lima, coordenadoras do Profletras durante o período da minha pesquisa. Elas me deram todo o apoio e incentivo e foram maravilhosas, comigo e com minha pesquisa. Serei sempre grato. Também quero deixar meus agradecimentos e um forte abraço aos cursistas do Profletras Recife da turma de 2018, em

especial aos meus voluntários, a PA e o PB, a quem os leitores irão conhecer na leitura desta tese.

Um agradecimento todo especial à minha orientadora, Maria Lúcia Barbosa, pela imensa sabedoria com que conduziu as orientações, principalmente pela disponibilidade de sempre. À minha coorientadora, a professora Edlamar Santos, minha colega de IFPE, pela ajuda e imensa boa vontade em colaborar com seu conhecimento. Estendo os agradecimentos aos professores que participaram das bancas de qualificação e de defesa, em especial à professora Laêda Bezerra, que foi fundamental nas minhas reflexões sobre o processo de formação de professores.

Outra pessoa fundamental nesse processo foi a professora Livia Suassuna, que desde a graduação acompanhou um pouco a minha trajetória e foi fundamental ao me incentivar a realizar o mestrado. Ela é um exemplo de profissional e ser humano pra mim.

Também quero agradecer ao Programa e aos professores da Pós-graduação do Centro de Educação da UFPE, por me proporcionarem a oportunidade de realizar os cursos de mestrado e doutorado.

Para finalizar, quero agradecer ao Instituto Federal de Pernambuco, em especial ao *campus* Barreiros, de onde sempre obtive total incentivo para a realização do doutorado. Quero agradecer a todos os amigos e colegas que me ajudaram, incentivaram e comemoraram comigo o cumprimento de mais esta etapa. Um agradecimento especial ao diretor do Campus, professor Adalberto de Souza Arruda, mais conhecido como professor Cumaru, e aos diretores, na figura do prezado Caetano Cláudio.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações entre a formação continuada, as concepções teórico-metodológicas e o ensino de gramática/análise linguística (AL) nas aulas de professores-cursistas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife. Para atingirmos tal objetivo, buscamos: analisar as concepções teórico-metodológicas de língua/linguagem e de gramática/AL do Profletras que nortearam a formação dos cursistas; evidenciar se e como o professor reconstrói seus conhecimentos teórico-metodológicos e modifica seu trabalho em relação ao ensino de gramática/AL, a partir das contribuições do processo de formação docente; e discutir as condições de trabalho e de formação do professor que podem interferir no processo formativo do docente e nas mudanças do seu trabalho com a gramática/AL. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e utilizamos quatro instrumentos de geração de dados: questionário, análise documental, entrevista e observação participante. Como base teórica, apoiamo-nos em dois grandes blocos. O primeiro diz respeito à teoria sobre formação continuada de professores, no qual destacamos os pressupostos de Pérez-Gómez (1998), Diniz-Pereira (2007, 2010, 2014), Zeichner (1993, 2008a, 2008b), Schön (1995), Chantraine-Demilly (1995), Nóvoa (1999, 2017), Sacristán (1999) e Pimenta (2012). O segundo bloco está relacionado à teoria sobre o ensino de língua, particularmente acerca da gramática e da prática de AL, no qual mobilizamos as ideias de Bakhtin (2010 [1929]), Travaglia (2006 [1996]), Geraldi (2003a [1984], 2003b [1984], 1991), Bezerra e Reinaldo (2013), Suassuna (2012), Mendonça (2006a, 2006b), Soares (2012), Marcuschi (2007), Vieira (2018), Bagno (2009) e Franchi (2006 [1991]). Como resultados principais, notamos que cada cursista teve seu processo formativo determinado por diferentes fatores. A Professora A (PA) teve sua trajetória marcada por uma sobrecarga em sua vida profissional e acadêmica, tanto nas escolas em que trabalhava quanto no Profletras e na graduação em Pedagogia. Percebemos que seu conhecimento teórico-metodológico sobre o ensino de gramática/AL foi se solidificando durante o processo de acompanhamento da pesquisa, mas sua prática não sofreu grandes mudanças. Seu foco foi o trabalho com a leitura, reservando um espaço mínimo à produção de texto e às reflexões linguísticas. Já o Professor B (PB) teve seu processo determinado e interrompido principalmente por suas demandas pessoais. Notamos que seu conhecimento teórico-metodológico foi se modificando e agregando novos pontos de vista. Sua prática mudou radicalmente de um ano para o outro, saindo de um trabalho focado na tradição gramatical a um enfoque baseado em textos. Entretanto, o trabalho com os textos se desenvolveu sem um planejamento e de forma desarticulada no que diz respeito às práticas de linguagem. O processo formativo apresentou, para cada cursista, diferentes contribuições, ao se relacionar às condições de formação, de trabalho e de vida dos professores. Concluímos, por fim, que o investimento único na formação do professor não necessariamente garante uma melhora em sua prática de ensino. Assim, entendemos que os investimentos públicos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil devem abarcar aspectos mais amplos da prática educativa, como, por exemplo, as condições de trabalho dos docentes, que estão relacionadas às melhorias da infraestrutura das escolas e às condições salariais dos profissionais da Educação Básica, para que eles possam ter as condições oportunas de dedicar mais tempo ao seu processo formativo e ao planejamento das suas aulas.

Palavras-chave: Análise Linguística; Ensino de gramática; Formação continuada de professores; Profletras; Relação teoria e prática.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the relations between continued formation, theoretical conceptions and teaching grammar/linguistic analysis (LA) in the classes of course-professors of the Professional Master's Degree in Letters (Profletras) at the Federal University of Pernambuco (UFPE), Recife campus. To achieve this objective, we seek: to analyze the theoretical conceptions of language and grammar/LA of Profletras that guided the formation of the student-teachers; to evidence if and how the teacher reconstructs and changes their work regarding the teaching of grammar/LA, based on the contributions of the teacher formative process; and discuss the teacher's working and formative conditions and how they can interfere in that formative process and in the changes in their work with grammar/LA. Therefore, we developed a qualitative research and four data generation instruments: questionnaire, document analysis, interview and participant observation. As a theoretical basis, we rely on two major blocks. The first concerns to the theory about the continuous teacher's formation, in which we focus the postulates of Pérez-Gómez (1998), Diniz-Pereira (2007, 2010, 2014), Zeichner (1993, 2008a, 2008b), Schön (1995), Chantraine-Demailly (1995), Nóvoa (1999, 2017), Sacristán (1999) and Pimenta (2012). The second block is related to the theory of language teaching, especially grammar and LA practice. On that discussion, we highlight the ideas of Bakhtin (2010 [1929]), Travaglia (2006 [1996]), Geraldi (2003a [1984], 2003b [1984], 1991), Bezerra and Reinaldo (2013), Suassuna (2012), Mendonça (2006a, 2006b), Soares (2012), Marcuschi (2007), Vieira (2018), Bagno (2009) and Franchi (2006 [1991]). As main results, we noticed that each student-teacher had their formative process determined by different factors. Teacher A (TA) had her trajectory marked by an overload in her professional and academic life, both in the schools in which she has worked, in the Profletras and in the undergraduate degree in Pedagogy. We realized that their theoretical-methodological knowledge about the teaching grammar/LA was solidifying during the research follow-up process, but their practice did not undergo major changes. Their focus was the work with reading, reserving minimal space for text production and linguistic reflections. On the other hand, teacher B (TB) had his process determined and interrupted mainly by his personal demands. We noticed that his theoretical-methodological knowledge was changing and adding new points of view. His practice changed radically from one year to another, moving from a work focused on grammatical tradition to a text-based approach. However, the work with the texts was developed without planning and in a disjointed manner with regard to language practices. The formation process presented, for each student-teacher, different contributions, related to the formation, work and life conditions of the teachers. We conclude, finally, that the unique investment in the formation of the teacher does not necessarily guarantee an improvement in their teaching practice. Thus, we understand that public investments to improve the quality of education in Brazil must encompass broader aspects of educational practice, such as, for example, the working conditions of teachers, which are related to improvements in school infrastructure and salary conditions of Basic Education professionals, so that they can have the opportune conditions to dedicate more time to their formation process and to the planning of their classes.

Keywords: Continuing teacher education; Grammar teaching; Linguistic Analysis; Profletras. Theory and practice relation.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las relaciones entre la formación continua, las concepciones teórico-metodológicas y la enseñanza de gramática/análisis lingüístico (AL) en las clases de los profesores de curso de la Maestría Profesional en Letras (Profletras) de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife. Para alcanzar dicho objetivo, buscamos: analizar las concepciones teóricas de lengua/lenguaje y de gramática/AL del Profletras que nortearon la formación de los cursistas; evidenciar si y cómo el profesor reconstruye y cambia su trabajo respecto a la enseñanza de gramática/AL, desde las contribuciones del proceso de formación docente; y discutir las condiciones de trabajo y de formación del profesor y cómo ellas pueden interferir en el proceso formativo del docente y en los cambios de su trabajo con la gramática/AL. Así, desarrollamos una investigación cualitativa y utilizamos cuatro instrumentos de generación de datos: cuestionario, análisis documental, entrevista y observación participante. Como base teórica, nos apoyamos en dos grandes bloques. El primero está relacionado a la teoría acerca de la formación continua de profesores, en el que destacamos los postulados de algunos autores, Pérez-Gómez (1998), Diniz-Pereira (2007, 2010, 2014), Zeichner (1993, 2008a, 2008b), Schön (1995), Chantraine-Demilly (1995), Nóvoa (1999, 2017), Sacristán (1999) Y Pimenta (2012). El segundo bloque se relaciona a la teoría sobre la enseñanza de lenguas, en especial a la gramática y a la práctica de AL. Sobre esa discusión, destacamos las ideas de Bakhtin (2010 [1929]) Travaglia (2006 [1996]), Geraldi (2003a [1984] 2003b [1984], 1991), Bezerra y Reinaldo (2013), Suassuna (2012), Mendonça (2006a, 2006b), Soares (2012), Marcuschi (2007), Vieira (2018), Bagno (2009) y Franchi (2006 [1991]). Como resultados principales, notamos que cada cursista tuvo su proceso formativo determinado por diferentes factores. La Profesora A (PA) tuvo su trayectoria marcada por una sobrecarga en su vida profesional y académica, tanto en las escuelas en las que ha trabajado, en el Profletras y en la graduación en Pedagogía. Nos dimos cuenta de que su conocimiento teórico-metodológicas se ha modificado a lo largo del proceso de acompañamiento de la investigación, pero su práctica no ha sufrido grandes cambios. El foco de la docente ha sido el trabajo con la lectura, reservando un espacio mínimo a la producción de texto y a las reflexiones lingüísticas. Ya el Profesor B (PB) tuvo su proceso determinado e interrumpido principalmente por sus demandas personales. Nos dimos cuenta que su conocimiento teórico-metodológicas se ha ido modificando y añadiendo nuevos puntos de vista. Su práctica ha sufrido un cambio radical de un año a otro, saliendo de un trabajo basado en la tradición gramatical a un enfoque en los textos. Sin embargo, el trabajo con los textos se ha desarrollado sin una planificación y de forma desarticulada en cuanto a las prácticas de lenguaje. El proceso formativo ha presentado, para cada cursista, diferentes contribuciones, al relacionarse a las condiciones de formación, de trabajo y de vida de los profesores. Concluimos, al final, que la inversión única en la formación de los profesores no necesariamente garantiza una mejor práctica. Así, entendemos que las inversiones públicas para la mejora de la calidad de la educación en Brasil deben abarcar aspectos más amplios de la práctica educativa, como, por ejemplo, las condiciones laborales de los docentes, que se relacionan a la mejoría de la infraestructura de las escuelas e a los sueldos de los profesores de la educación Básica, para que ellos puedan tener condiciones de dedicar tiempo a su proceso formativo y a la planificación de sus clases.

Palabras-clave: Análisis Lingüístico; Enseñanza de gramática; Formación continua de profesores; Profletras; Relación teoría y práctica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Resumo elaborado a partir das ideias de Pérez-Gómez (1998)	40
Quadro 2 -	Resumo elaborado a partir das ideias de Diniz-Pereira (2014)	40
Figura 1 -	Síntese das fases do ciclo profissional dos professores	51
Quadro 3 -	Resumo elaborado a partir das ideias de Chantraine-Demailly (1995)	55
Quadro 4 -	Documentos reguladores da pós-graduação no Brasil e seus objetivos	67
Quadro 5 -	Diferença entre ensino de gramática e análise linguística	115
Quadro 6 -	Documentos nacionais e internacionais sobre ética na pesquisa	122
Quadro 7 -	Relação dos semestres e atividades da PA	124
Quadro 8 -	Quadro de funcionários da EPA	126
Quadro 9 -	Relação dos semestres e atividades do PB	128
Quadro 10 -	Quadro de funcionários da EPB	129
Quadro 11 -	Objetivos e instrumentos de geração de dados	131
Quadro 12 -	Os momentos das entrevistas	133
Quadro 13 -	Panorama de acompanhamento da PA	135
Quadro 14 -	Panorama de acompanhamento do PB	136
Figura 2 -	Resumo das estratégias metodológicas	138
Gráfico 1 -	Idade dos cursistas da turma de 2018 do Profletras Recife	153
Quadro 15 -	Perfil formativo e profissional dos cursistas da turma de 2018	154
Quadro 16 -	Redes e vínculos dos cursistas da turma de 2018	157
Gráfico 2 -	Níveis e modalidades de ensino dos cursistas do Profletras em 2018	159
Quadro 17 -	Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência da palavra “leitura”	165
Quadro 18 -	Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência da palavra “escrita”.	165
Quadro 19 -	Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência das expressões “gramática” e “análise linguística”	165
Quadro 20 -	Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência da palavra “oralidade”.	165
Quadro 21 -	Disciplinas cursadas pela turma de 2018 do Profletras Recife	171
Quadro 22 -	Atividades desenvolvidas nas aulas da PA em um bimestre de 2018	184
Quadro 23 -	Atividades desenvolvidas nas aulas da PA em um bimestre de 2019	184
Quadro 24 -	Síntese das aulas da PA, no período de acompanhamento de 2018, na turma do 7º ano	195
Figura 3 -	Índice do livro didático	210
Quadro 25 -	Síntese das aulas da PA, no período de acompanhamento de 2019, na turma do 8º ano	214
Quadro 26 -	Atividades desenvolvidas nas aulas do PB em um bimestre de 2018	241
Quadro 27 -	Atividades desenvolvidas nas aulas do PB em um bimestre de 2019, na turma do 8º ano	248
Quadro 28 -	Atividades desenvolvidas nas aulas do PB em um bimestre de 2019, na turma do 7º ano	249
Quadro 29 -	Síntese das aulas do PB, no período de acompanhamento de 2018, na turma do 7º ano	258
Quadro 30 -	Síntese das aulas do PB, no período de acompanhamento de 2019, na turma do 8º ano	274
Quadro 31 -	Categorias, anos escolares e regras sobre os textos da OLP	278
Quadro 32 -	Síntese das aulas do PB, no período de acompanhamento de 2019, na turma do 7º ano	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade de alunos por turno da EPA	125
Tabela 2 -	Quantidade de turmas e alunos do turno da manhã da EPA	126
Tabela 3 -	Quantidade de alunos das turmas observadas da PA	127
Tabela 4 -	Quantidade de alunos por turno da EPB	129
Tabela 5 -	Quantidade de turmas e alunos do turno da tarde da EPB	130
Tabela 6 -	Quantidade de alunos das turmas observadas do PB	131
Tabela 7 -	Vagas ofertadas no Profletras nacional entre os anos de 2016 e 2020	147
Tabela 8 -	Ano de conclusão de graduação e experiência docente dos cursistas da turma de 2018	160
Tabela 9 -	Práticas de linguagem trabalhadas pelos cursistas de 2018	174
Tabela 10 -	Quantidade de dissertações disponíveis no repositório digital da UFPE	175
Tabela 11 -	Relação quantitativa dos temas contemplados nas dissertações do Profletras ao longo dos anos	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceale	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
CELL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRE	Gerências Regionais de Ensino
GT	Gramática Tradicional
IES	Instituições de Ensino Superior
LP	Língua Portuguesa
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
MST	Movimento Sem Terra
OLP	Olimpiada de Língua Portuguesa
PA	Professora A
PB	Professora B
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Paradigma Indiciário
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica.
Proletras	Mestrado Profissional em Letras
SEDA	Seminário de dissertações em andamento
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
TCF	Trabalho de Conclusão Final
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS HISTÓRICOS, TIPOS E MODELOS DE FORMAÇÃO	32
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM <i>CONTINUUM</i> NA FORMAÇÃO DOCENTE	48
2.2.1 O prático e o teórico na formação continuada de professores	57
2.3 A HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DOS MP NO BRASIL	62
2.3.1 Os MPE e os MP em rede voltados à formação de professores da Educação Básica (PROF).....	69
3 ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGÜÍSTICA (AL) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP).....	73
3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LP.....	73
3.2 A GRAMÁTICA TRADICIONAL (GT).....	82
3.2.1 Ensino de gramática	86
3.3 A ANÁLISE LINGÜÍSTICA (AL)	93
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	117
4.1 ABORDAGEM INVESTIGATIVA – A PESQUISA QUALITATIVA	117
4.2 A APROXIMAÇÃO COM OS CAMPOS E COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	119
4.2.1 A fase exploratória da pesquisa.....	119
4.2.2 O processo ético da pesquisa.....	120
4.3 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS ESCOLAS	122
4.3.1 A PA e sua escola	123
4.3.2 O PB e sua escola	127
4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	131
4.4.1 As Entrevistas	132
4.4.2 As observações	133
4.4.3 A análise documental.....	136
4.5 O TRATAMENTO DOS DADOS	136
5 O PROFLETRAS COMO UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA REALIDADE DO CURSO OFERECIDO NA UFPE	139
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFLETRAS COMO UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	139
5.1.1 O perfil e as condições de trabalho dos cursistas da turma do Profletras – 2018 .	152

5.2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LÍNGUA/LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA/AL DO PROFLETRAS: O QUE DIZEM OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS.....	162
5.3 O ESPAÇO DADO ÀS DISCUSSÕES SOBRE GRAMÁTICA/AL NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PROFLETRAS RECIFE	173
6 A GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA (AL) E A FORMAÇÃO CONTINUADA: AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS CURSISTAS DO PROFLETRAS.....	181
6.1 A PROFESSORA A (PA)	181
6.1.1 As concepções teóricas de língua/linguagem e de gramática/AL da PA.....	181
6.1.2 O planejamento e o desenvolvimento do trabalho com a gramática/AL nas aulas da PA.....	194
6.1.3 A trajetória formativa e profissional da PA.....	225
6.2 O PROFESSOR B (PB).....	240
6.2.1 As concepções teóricas de língua/linguagem e de gramática/AL do PB.....	240
6.2.2 O planejamento e o desenvolvimento do trabalho com a gramática/AL nas aulas do PB	258
6.2.3 A trajetória formativa e profissional do PB.....	284
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	292
REFERÊNCIAS.....	303
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A OBTENÇÃO DE DADOS DOS CURSISTAS DA TURMA E PARA A SELEÇÃO DOS VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA	314
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DA PRIMEIRA FASE (PA E PB – 2018).....	316
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA SEGUNDA FASE (PA – 2019) ...	317
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA SEGUNDA FASE (PB – 2019.1)	320
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA TERCEIRA FASE (PA – 2020)..	324
APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA TERCEIRA FASE (PB – 2019.2)	327
APÊNDICE G – ROTEIRO DOS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO	329
ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR <i>STRICTO SENSU</i>	330
ANEXO B – SEDA	331
ANEXO C – ANÚNCIO DE SUSPENSÃO DA SELEÇÃO DO PROFLETRAS – 2019	332
ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA <i>GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO</i>	333
ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA <i>PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 1º AO 5º ANO</i>	335
ANEXO F – PROGRAMA DA DISCIPLINA <i>PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 6º AO 9º ANO</i>	336

ANEXO G – PROGRAMA DA DISCIPLINA <i>ENSINO DA ESCRITA, DIDATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO</i>	337
ANEXO H – PROGRAMA DA DISCIPLINA <i>ESTRATÉGIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA E A ESCRITA</i>	338
ANEXO I – DISCIPLINAS PAGAS PELA TURMA DE 2018	339
ANEXO J – PROGRAMA DA DISCIPLINA <i>ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA E DA ESCRITA</i>	340
ANEXO K – POEMA <i>PRONOMINAIS</i>	341
ANEXO L – POEMA <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i>	342
ANEXO M – POEMA <i>AULA DE PORTUGUÊS</i>	343
ANEXO N – LETRA DA MÚSICA <i>TREM BALA</i>	344
ANEXO O – LETRA DA MÚSICA <i>O MORRO NÃO TEM VEZ</i>	345
ANEXO P – PROVA DA PA (2018)	346
ANEXO Q - EXERCÍCIOS DE REVISÃO PARA A PROVA DE 2019.	349
ANEXO R – PROVA DA PA (2019)	350
ANEXO S – CONTO <i>CONTO DE ESCOLA</i>	353
ANEXO T – PROVA DO PB (2018)	360
ANEXO U – CRÔNICA “RECIFE” (1960)	361
ANEXO V – CRÔNICA <i>A ÚLTIMA CRÔNICA</i>	362
ANEXO W – MEMÓRIA <i>MINHA VIDA DE MENINA</i>	363
ANEXO X – MEMÓRIAS <i>MEMÓRIAS DE LIVROS</i>	364
ANEXO Y – RELATO HISTÓRICO <i>MERCADOR DE ESCRAVOS</i>	369

1 INTRODUÇÃO

O estudo do universo da prática pedagógica revela-nos uma realidade encantadora e, ao mesmo tempo, desafiadora. A realização de pesquisas em Educação requer um olhar para os inúmeros desafios que essa área impõe quando nos debruçamos sobre a análise da conjuntura educacional de uma sociedade. A educação sempre foi alvo de críticas, de ataques midiáticos, e o professor é o maior foco desses ataques, inclusive de políticas educacionais perversas, que, muitas vezes, colocam a sociedade contra a figura do docente.

Ao falarmos do professor, percebemos que ele, além de ser extremamente culpabilizado por situações diversas, é um profissional que sofre por ter que trabalhar sob situações desfavoráveis. Os docentes enfrentam, muitas vezes, condições desumanas de trabalho, com duplas, e até triplas, jornadas de turnos de aulas, salários indignos; têm que driblar condições precárias de infraestrutura de algumas instituições de ensino, e tudo isso se agrava com a baixa qualidade que muitos enfrentam na sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Tratando especificamente da formação de professores, entendemos que ela se mostra um grande desafio na pauta educacional, quando, principalmente, buscamos pensar em uma educação de qualidade. Não que a melhoria na formação dos professores seja o único caminho que garanta um avanço no campo educacional, mas ela é um dos pontos que merece a atenção das políticas públicas e dos centros de formação docente – incluindo as universidades.

Nessa discussão sobre formação de professores, interessa-nos, particularmente, o contexto da formação continuada, que foi entendida de diferentes formas durante o passar dos anos. Segundo Diniz-Pereira (2010), na segunda metade da década de 1980, no Brasil, começou a ganhar força a ideia de que a formação de professores não terminava com a conclusão de um curso preparatório. Naquela época, a formação docente passou a ser dividida em *formação inicial* e *formação continuada*. Através desta última, os docentes buscavam, de diversas formas, dar continuidade à sua formação inicial, que, hoje, se dá, via de regra, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.493/1996¹, através de um curso superior.

¹ A LDB de 1996, em seu artigo 62, determina que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996a).

Na busca pela melhoria da qualidade da educação no Brasil, já na década de 1980, deu-se início às discussões sobre o processo de formação continuada do professor, visando ao atendimento de novas realidades e necessidades educacionais. Esse processo, por sua vez, fez desencadear a oferta de diferentes tipos de formações continuadas oferecidas aos docentes.

Essas formações, muitas vezes, são oferecidas aos professores pelas próprias redes de ensino nas quais eles trabalham, por meio de cursos de aperfeiçoamento, com encontros esporádicos entre os professores, quando, geralmente, algum formador propõe a discussão de atividades ligadas a um determinado ponto. Esse tipo de formação desdobra-se em treinamentos, que se configuram “[...] como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal a partir da formação decidida por outros [...]”. (IMBERNÓN, 2010, p.19).

Segundo Chantraine-Demilly (1995), esses cursos enquadram-se em um modelo de formação o qual a autora chama de *contratual*, quando há:

Uma relação entre cliente-fornecedor, entre uma empresa que quer formação para os seus assalariados e o organismo de formação ao qual se encomendam serviços diversos (diagnóstico, estágio, avaliação, auditoria), sendo que este organismo está ele próprio em relação contratual com os seus formadores; ou, mais simplesmente, uma relação cliente-fornecedor, entre um cliente e um organismo de formação. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 148).

Esse modelo contratual também está associado ao modelo escolar, segundo o qual o ensino é organizado hierarquicamente por um poder legitimador exterior aos professores (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995), que, nessa situação, reveste a formação de um caráter obrigatório e vincula o papel do processo formativo a uma legitimidade institucional, muitas vezes, alheia à escola.

Essas formações são desenvolvidas através da realização de cursos rápidos e de curta duração que servem, frequentemente, para a prestação de contas do poder público à sociedade, em especial aos docentes, no intuito de justificar algum tipo de investimento na formação dos professores de uma determinada rede. Também servem para a socialização de novas concepções e programas de ensino, como, por exemplo, novos modelos avaliativos ou outras políticas de ensino.

Sobre os cursos de curta duração e demais tipos de formação, Alvarado-Prada et al. (2010) divulgaram os resultados de uma pesquisa na qual se buscou saber, em um determinado

período², de que ações de formação continuada os docentes mais participavam e quais se mostravam mais atrativas. Como resultado, a pesquisa mostrou que as ações de que os docentes mais participavam eram “[...] em sua ordem, *palestras e oficinas*, seguidas de *seminários, cursos de 1 a 10 horas e congressos*, ou seja, atividades pontuais, de curta duração e, portanto, sem continuidade ao longo dos meses, e muito menos dos anos escolares [...]”. (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p.378).

Sobre as preferências dos docentes, os autores afirmaram que a maior procura era por:

[...] assuntos e questões referentes à *didática de sala de aula* e especificidade da área de conhecimento que cada um leciona; observamos que eles buscam na formação continuada *aquilo que não tiveram em sua formação* para ser professores, ou seja, procuram mediante a formação continuada preencher suas lacunas formativas para serem docentes. (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 379).

Também poderíamos destacar, como uma possibilidade de formação continuada, além de muitas outras realizadas por ONG, fundações, empresas, os cursos oferecidos por instituições que se configuram como redes de formação de professores. Dentre essas instituições, podemos trazer como exemplo o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (doravante CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (doravante UFPE), e o Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita (doravante Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (doravante UFMG).

O CEEL, criado em 2004, é um núcleo de pesquisas e extensão da UFPE que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. O centro é composto por professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de língua materna. A equipe, ao longo dos seus dezessete anos, tem exercido também um papel muito importante na produção de materiais didáticos para formação de professores da Educação Básica e avaliação de materiais no âmbito de programas do Ministério de Educação/Sistema de Avaliação da Educação Básica (MEC/SAEB), com relevante projeção entre os anos de 2004 a 2016.

O objetivo do CEEL é contribuir para a melhoria da formação docente através da formação continuada de professores de língua portuguesa (doravante LP) nos mais diversos

² Os dados foram coletados no período de 2003-2008. Participaram da pesquisa 748 professores de 23 municípios do Estado de Minas Gerais, na coleta de dados mediante questionários. Essa pesquisa, embora retrate a realidade de uma região de um estado da nação, aponta-nos tendências, à época, de como se dava, de forma geral, a formação continuada dos professores.

níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna, através de cursos oferecidos aos professores da Educação Básica³.

Já o Ceale é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados à área de alfabetização e de ensino de português. Assim como o CEEL, o Ceale conta com a participação de diferentes pesquisadores, sendo eles de outras faculdades da UFMG e também de outras Instituições de Ensino Superior (doravante IES) e de diferentes redes de ensino.

As atividades do Ceale têm como objetivo socializar o conhecimento produzido na academia. Seus programas envolvem a administração pública, professores especialistas do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes de graduação e pós-graduação. O centro elabora, junto às redes públicas, projetos de formação de professores, de desenvolvimento curricular e de avaliação do ensino e de materiais didáticos⁴.

Além dos centros e dos cursos citados anteriormente, trazemos para a discussão as formações em nível de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado. As especializações, classificadas como *lato sensu*, em sua maioria, são ofertadas em instituições privadas, tendo o próprio professor que buscar e custear o curso. Também há a oferta desse tipo de formação nas universidades públicas, mas os docentes são responsáveis pelo custeio do curso que, embora seja ofertado no espaço público, tem caráter privado.

Algumas redes de ensino, através de programas de qualificação docente, oferecem, em parcerias com algumas IES, especializações para os professores, sem qualquer custo adicional aos docentes. Um exemplo desses cursos de pós-graduação *lato sensu* foi o Programa de Qualificação do Professor promovido pelo Governo do Estado de Pernambuco, entre os anos de 2008 e 2009, no qual, a partir de convênios com as principais universidades do Estado, o governo estadual ofertou vagas, através de investimentos públicos, para os professores da rede, nos diferentes componentes curriculares. Esses professores submeteram-se a uma seleção, pois não havia vagas para toda a demanda da rede, e os selecionados, a partir de suas escolhas nas universidades ofertantes, puderam participar do processo de formação continuada.

Já a pós-graduação *stricto sensu* compreende os cursos de mestrado e doutorado, e ambas as modalidades tiveram suas bases conceituais, juntamente com os cursos *lato sensu*,

³ As informações sobre o CEEL foram obtidas através do site do Centro <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>, onde se pode encontrar mais detalhes sobre os trabalhos e a agenda desenvolvida pelo CEEL.

⁴ As informações sobre o Ceale foram obtidas através do site do Centro <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>, onde se pode encontrar mais detalhes sobre os trabalhos e a agenda desenvolvida pelo Ceale.

firmadas no Parecer CES/CFE 977 de 1965 (BRASIL, 1965). Esse documento traçou as bases para a implantação e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. No parecer, há a explicação da necessidade de uma sistematização das regras que regeriam o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado, “*sensu stricto*”, e também dos cursos “*sensu lato*”⁵. Sobre essa diferença, o parecer afirma:

[...] a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade [...]. (BRASIL, 1965, p.4).

Os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos são ofertados em vários programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras⁶. Para ingressar nesses programas, os candidatos precisam submeter-se a um processo de seleção que, em sua maioria, inclui etapas relativas a provas escritas, de proficiência em língua(s) estrangeira(s) e, principalmente, análise de um pré-projeto apresentado pelo candidato. Esses mestrados e doutorados têm, por função principal, formar pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, que, em muitos casos, visam à construção de uma carreira acadêmica.

Como alternativa a uma demanda de formação de profissionais que não necessariamente visam à construção de uma carreira acadêmica, juntamente com outros objetivos de formar mão de obra cada vez mais especializada para o mercado de trabalho, foram criados, no Brasil, os mestrados profissionais (doravante MP)⁷. Inicialmente, os MP não foram pensados para a área de Educação, tanto que a criação do primeiro mestrado profissional em Educação (doravante MPE) só aconteceu em 2009, quando outras áreas já tinham iniciado seus MP há anos, sendo o primeiro relativo à área de Saúde, datado de 1999.

Ainda mais recente, no Brasil, foi a criação de MP voltados à formação de professores de áreas específicas. Dentre esses cursos, destacam-se os PROFs, que estão inseridos no Programa de Mestrado Profissional em Rede voltados à formação de professores da Educação

⁵ Termos utilizados no Parecer CES/CFE 977, de 1965.

⁶ Algumas faculdades/universidades privadas também ofertam mestrados e doutorados, mas a lógica do processo de seleção pode ser diferente da universidade pública. Logo, cada instituição possui processos diferenciados de seleção dos alunos.

⁷ Na segunda seção do presente trabalho, explicaremos o que são os mestrados e doutorados profissionais, em comparação aos mestrados e doutorados acadêmicos.

Básica (doravante ProEB). Gerido pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o ProEB reúne cursos de MP em rede nacional nos formatos presencial ou semipresencial, voltados a professores do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas.

Ao trazermos a discussão dos MP para a área de Educação e de formação de professores, levando em conta as portarias⁸ e os pareceres legais que regulam a implementação dos MP no Brasil, entendemos que essa modalidade de pós-graduação foi implantada, principalmente, para suprir uma demanda de profissionais que têm como foco o aprimoramento de sua prática profissional e que não visam, necessariamente, à inserção no mundo da pesquisa acadêmica, o que é exigido pela formação nos Mestrados Acadêmicos (doravante MA). Nesse cenário, os MP cumprem um objetivo diferenciado dos MA, seguindo exigências legais estipuladas por decretos governamentais e de entidades como a CAPES. Também é importante deixar claro que, assim como outros tipos de formações continuadas, os MP voltados à área de formação de professores, ofertados por instituições públicas de ensino, fazem parte de uma política governamental de incentivo à formação docente. A partir do discutido até este ponto, antes de adentrarmos na discussão específica do nosso foco de análise, queremos deixar claro que a concepção de formação que orienta o presente trabalho é aquela que parte do entendimento de que a formação de professores se caracteriza como um processo contínuo e ininterrupto, a partir de inúmeras possibilidades de participação em ações formativas, dentro de diversos tipos e formas de formação.

No âmbito dos cursos de MP voltados para a formação de áreas específicas, nosso foco de análise recairá sobre o Mestrado Profissional em Letras (doravante Profletras), que é um dos cursos oferecidos pelo ProEB, em particular o curso ofertado pela unidade executora UFPE, no Recife. Ao nos ancorarmos no Profletras como um dos nossos campos de análise, interessamos a discussão sobre o processo de formação continuada de professores da Educação Básica em relação ao ensino de Gramática/Análise Linguística (doravante AL) nas aulas LP, pois a reflexão sobre a língua/linguagem na escola demanda a realização de estudos e pesquisas, principalmente no que diz respeito à formação de professores, quando se faz necessário um debate mais intenso sobre concepções e práticas relacionadas ao ensino de LP.

A partir do reconhecimento de que a língua é uma prática social, em plena mutação, somos desafiados, dentro das nossas salas de aula, a trabalhar com esse fenômeno que a cada

⁸Portaria nº 47, de outubro de 1995 (BRASIL, 1995) e a Portaria nº 80, de 1998 (BRASIL, 1998a).

momento se renova. Esse desafio leva pesquisadores a buscarem conhecer os diferentes caminhos que muitos professores têm percorrido em suas práticas de ensino de língua, seja com relação à leitura, à produção de texto ou à gramática/AL. Esta última, em especial, tem despertado grande interesse tanto de pesquisadores quanto de professores, que tentam entender as tendências de ensino acerca das reflexões linguísticas na Educação Básica.

Em meio a questionamentos como o feito acima, inúmeros pesquisadores têm buscado conhecer os diferentes caminhos que muitos professores têm percorrido em suas práticas de ensino de língua, seja com relação à leitura, à produção de texto ou à gramática/AL. Essa última, em especial, tem despertado grande interesse tanto de pesquisadores quanto de professores, que tentam entender as tendências de ensino acerca das reflexões linguísticas na Educação Básica.

O termo *análise linguística* foi cunhado por João Wanderley Geraldi, na década de 1980, quando o autor propôs um trabalho com a AL a partir da produção escrita dos alunos. Com o decorrer dos anos, muitos teóricos passaram a usar esse termo em suas obras e muitas redes de ensino o adotaram em suas concepções e documentos oficiais que regulam o ensino de língua. Nesse contexto, podemos considerar a década de 1980 como o pontapé inicial das discussões, no Brasil, sobre o ensino de AL na Educação Básica, a partir de uma nova perspectiva.

O debate sobre as novas tendências acerca do ensino de língua, incluindo a perspectiva da AL, esteve ligado a uma discussão mais ampla sobre as concepções de linguagem, que passou a ser compreendida como fenômeno sociodiscursivo. Nesse sentido, uma nova forma de se entender a linguagem cria novas metodologias e, também, redefine os objetos de ensino. É exatamente nesse contexto de mudanças que a AL começa a surgir como uma nova prática coerente com a nova concepção de linguagem surgida à época.

Ao propor a linguagem como fenômeno de interação, Geraldi (2003a, [1984])⁹ e Soares (1998) partem da ideia de que a língua é muito mais do que o reflexo da expressão do pensamento ou um código à disposição do usuário. Para os autores, ela é um fenômeno de interação social.

Essas tendências vêm causando, há algumas décadas, uma revolução nos paradigmas de ensino de língua e as mudanças têm despertado questionamentos na maneira como o próprio

⁹Algumas obras desse autor com data de 2003 tiveram sua primeira edição no ano de 1984, quando do lançamento do livro *O texto na sala de aula*. Preferimos acrescentar ao ano da edição utilizada por nós a data da primeira edição para situar temporalmente o leitor no histórico da construção da perspectiva da AL. Esse mesmo movimento será feito com outras obras, inclusive de outros autores, quando colocaremos a data da primeira edição só na primeira citação de cada obra no corpo do texto.

docente vê e reflete sobre sua prática, principalmente quando participa de formações continuadas que trazem novas discussões, especialmente em relação à prática de AL.

Falando especificamente sobre essa prática, entendemos que o processo de formação continuada do professor precisa e merece ser discutido, já que, nas últimas décadas, grandes mudanças vêm acontecendo nessas áreas, levando os professores – e também os pesquisadores – a reverem muitos paradigmas sobre o ensino de língua materna em sala de aula.

Partindo do pressuposto da existência dessas mudanças mencionadas acima, podemos afirmar que nem sempre as concepções sobre o ensino de língua na escola apresentaram-se como as observamos hoje. Muitas mudanças vêm ocorrendo, e isso se deve não só ao caráter camaleônico da língua, mas, também, às contribuições que a Linguística, como ciência da linguagem, nos traz.

A Linguística, a partir dos avanços em seus estudos, principalmente com os aportes da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, entre outras, vem contribuindo para as mudanças que ocorrem nos paradigmas de ensino de língua na Educação Básica em nosso país. Dentre essas mudanças, podemos destacar a entrada do texto na sala de aula.

O texto, tradicionalmente usado como pretexto para o ensino de gramática, tornou-se, com o passar do tempo, modelo de comunicação e hoje é visto como um meio de interação através do uso da linguagem. Nesta última perspectiva, assentada em uma concepção sociointeracionista, o texto é focalizado na perspectiva dos gêneros textuais, forma como ele se materializa no uso da linguagem, na interação entre os sujeitos.

Dentre as mudanças ocorridas com a entrada do texto na sala de aula, agora visto em seus diferentes gêneros, merece destaque a prática de AL, uma perspectiva de estudo que ultrapassa os limites da Gramática Tradicional (doravante GT), levando em conta os aspectos linguísticos em um sentido mais amplo de uso da linguagem, em articulação com as práticas de leitura e produção de texto, mas em oposição a uma prática que privilegia, quase exclusivamente, o ensino da GT nas aulas de LP. Nesse ínterim, a perspectiva da AL traz diferentes propostas para se combater a centralidade do trabalho com a GT nas escolas.

Essa gramática que chegou às nossas escolas é fruto de uma construção milenar na tradição ocidental. Nascida da tradição da cultura grega, a GT manteve-se hegemônica no debate sobre os estudos linguísticos em várias sociedades, e em várias épocas, chegando com o mesmo vigor ao século XX. Somente na segunda metade desse século, em especial no Brasil, essa tradição gramatical começou a ter suas bases contestadas, no que diz respeito ao ensino de língua.

Por ser fruto dessa tradição milenar, o ensino da GT está, ainda, muito presente na prática de muitos docentes, mesmo entre aqueles que já foram formados em um momento histórico no qual as discussões teóricas já apontam uma perspectiva que toma a linguagem como fenômeno de interação. Por isso, é fundamental que tenhamos em mente que uma tradição milenar não se deixaria abalar tão fortemente por algumas décadas de discussões baseadas nas contribuições das ciências da linguagem, mesmo que essas discussões sejam de grande força e alcance.

Nesse sentido, tendo em mente as últimas décadas do século XX e o início do século XXI, a partir das contribuições de estudos de inúmeras áreas, dentre elas a Linguística, para o debate de ensino de língua materna no Brasil, como apontam Geraldi (1991 [2003c]), Mendonça (2006a, 2006b), Bezerra e Reinaldo (2013), a prática de AL vem se revelando uma importante dimensão de ensino da língua, contribuindo para desenvolver no aluno sua capacidade de reflexão sobre o uso da língua em suas produções escritas e orais e em sua habilidade de compreender enunciados.

Ainda sobre a AL, é importante frisar a necessidade da realização de pesquisas que se dediquem a investigar o trabalho com essa prática, pois, se comparada às outras – leitura e produção textual – a AL ainda aparece em desvantagem em relação ao número de pesquisas e aos diferentes objetos e focos de análise.¹⁰

A presente pesquisa teve sua origem em minhas experiências¹¹ anteriores como pesquisador, já que, ao tentar buscar respostas para minhas dúvidas, deparava-me com diversas questões. Tudo teve início com a minha convivência com um grupo de aproximadamente 40 professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização), em 2008/2009, realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esse curso foi custeado pelo Governo do Estado de Pernambuco, como política de formação continuada de professores da Rede, como citamos anteriormente.

A convivência com os colegas de turma despertou-me o interesse em conhecer as concepções de linguagem que norteavam o trabalho dos professores da Rede em relação ao ensino de LP. A ideia de ver, nas discussões das aulas, professores que traziam relatos de experiências de práticas tão díspares me fez pensar como o ensino de LP poderia ser tão diferente, mesmo entre docentes de uma mesma rede, que possuía documentos reguladores de

¹⁰ Essa informação pode ser confirmada ao se realizar uma busca em bancos de dados de pesquisas da CAPES sobre o trabalho com as demais práticas de linguagem.

¹¹ O caráter pessoal deste trecho do texto me permitirá descrever não só as minhas experiências de pesquisa, mas também as pessoais, utilizando a primeira pessoa do singular.

concepções e parâmetros. Essa dúvida gerou a minha monografia de especialização, cujo título foi *A concepção de linguagem que norteia o trabalho do professor de português da Rede Estadual de Pernambuco* (DUARTE, 2010). Como resultado principal da pesquisa, confirmamos nossa hipótese inicial de que, em uma mesma rede de ensino, encontramos professores que tinham diferentes concepções de linguagem e, conseqüentemente, diferentes práticas de ensino de língua.

Essa mesma inquietação levou-me a um curso de mestrado, quando delimitei meu olhar ao ensino de AL. Nesse trabalho, Duarte (2014), analisamos as relações que se estabeleciam entre as concepções de linguagem e a prática de AL do professor. Para atingirmos tal objetivo, buscamos analisar as concepções de linguagem e a prática de ensino de AL presentes nos materiais didáticos utilizados durante o período de observação e dos documentos oficiais (Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e o diário de classe do professor) que prescreviam/orientavam a prática de ensino do professor da Rede Estadual de Ensino; analisar as concepções de língua, gramática e ensino de língua do professor e o que ele conseguiu efetivar em relação à prática de AL; e entender como o professor articulava em seu fazer pedagógico, os *conhecimentos teóricos* e os conhecimentos dos *saberes em ação*, em relação à prática de AL.

Para a realização do trabalho, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia do Paradigma Indiciário e três instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista e observação. A fim de entendermos as relações que se estabeleciam entre concepções de linguagem e prática de AL, observamos a prática de duas professoras da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, bem como as entrevistamos. As docentes ministravam aulas no 6º e no 9º ano do Ensino Fundamental.

Como resultados, notamos que cada professora, a seu modo, desempenhou diferentes trabalhos em relação à prática de AL. Uma das docentes desenvolveu, em quase todos os momentos do período de observação, um trabalho que articulava as três práticas de ensino (leitura, produção de texto e AL), partindo do trabalho com sequências de atividades baseado no estudo de um determinado gênero textual. Nessas sequências, observamos que o trabalho com a AL partiu tanto da leitura quanto da produção de texto. Verificamos, também, que a prática de AL se desenvolveu tanto antes como após o trabalho com a produção, principalmente com as reflexões oriundas da reescrita dos textos produzidos pelos alunos.

Essa articulação entre as práticas de linguagem nem sempre ocorreu de forma a privilegiar o uso. Em alguns momentos, percebemos que a professora utilizava o texto (leitura) como motivação para se buscar material linguístico para se trabalhar determinado tema

gramatical. Não se tratava apenas de usar o texto como pretexto para o ensino gramatical, a docente não se restringia a isso. Havia um trabalho com a leitura e os propósitos comunicativos dos gêneros, mas, em alguns momentos, como declarado pela própria docente, a escolha dos textos era realizada a partir de critérios linguísticos, ou seja, eram levados para a sala de aula textos que trouxessem um determinado número, por exemplo, de adjetivos ou verbos, que seriam o conteúdo de AL planejado pelo professor.

Além desses momentos de aparente articulação das práticas de linguagem, houve momentos, no período analisado, em que a força da tradição da GT se impôs nas aulas da docente. Momentos em que a própria professora percebeu que sua postura revelou uma perspectiva tradicional, mesmo ela afirmando que sua concepção de linguagem era a que compreendia a língua como interação social.

Já a outra professora, em quase todo o período de observação, desenvolveu um trabalho com de AL a partir da leitura, principalmente com a exploração de questões (exercícios) – seja de materiais elaborados pela própria docente ou do livro didático –, e que tais reflexões se voltaram para o entendimento do processo coesivo do texto enquanto unidade de sentido. Quase todos os momentos de reflexão linguística realizados por essa professora foram baseados em conceitos e teorias da Linguística Textual. No período observado, ela não realizou trabalho de produção de texto e, por esse motivo, não pudemos ver as relações entre a escrita e a AL.

Concluimos que não existe uma linearidade entre a concepção de linguagem que norteia o trabalho de cada docente e sua prática em relação ao ensino de AL, já que as duas professoras assumiam a perspectiva interacionista de linguagem, mas desenvolviam trabalhos diferentes, quando comparamos a prática das docentes. Além disso, uma mesma professora, durante o período, desenvolveu práticas que iam do discursivo ao tradicional.

Diante desse quadro, compreendemos que entre o domínio da teoria e a efetivação da prática de ensino há muitos fatores. Essas variáveis podem estar relacionadas às escolhas didáticas do professor, às condições oferecidas pelas Redes de Ensino ou por outras condições diversas, como, por exemplo, a formação dos docentes. Assim, afirmamos que é difícil buscar a linearidade entre o domínio das concepções teórico-metodológicas e o desenvolvimento de determinada prática que sempre esteja respaldada na teoria assumida pelo professor.

Além dos resultados principais da pesquisa, um fato que nos chamou atenção, ainda no momento de seleção dos voluntários, foi a busca de professores que afirmassem trabalhar com a AL, pois esse critério era fundamental para que cumpríssemos os objetivos da pesquisa. Nesse processo de seleção, tivemos imensa dificuldade para encontrar professores que tivessem, pelo

menos em seu discurso, a AL como concepção de ensino. Para Duarte (2014), a maioria dos professores sondados:

[...] não estavam familiarizados com essa nomenclatura [Análise Linguística], outros já tinham ouvido falar nela, mas não sabiam explicitar seus conhecimentos, alguns desconheciam a nomenclatura – confundindo em alguns momentos com “Análise do discurso” e outros, poucos, se compararmos ao número total de professores sondados, mostraram algum conhecimento em relação ao que seria AL. (DUARTE, 2014, p. 137).

Esse dado levou-nos a buscar entender o que acontece com o processo de formação de professores em relação ao ensino de AL, pois essa discussão já estava presente nos principais cursos de formação de professores e, principalmente, nos documentos que regulavam/orientavam o ensino de LP, como no caso dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco¹², documento produzido em 2012.

Esses Parâmetros nasceram de uma contribuição coletiva. O Governo do Estado de Pernambuco realizou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade de Juiz de Fora - MG, para a construção desse documento, contando com a colaboração de um grupo local de especialistas e com os professores da rede, por meio de intermediação das Gerências Regionais de Ensino (doravante GRE). O processo de construção dos Parâmetros tentou, de alguma forma, democratizar as discussões sobre a elaboração de um documento que serviria como orientação para os professores da Rede, colocando o professor como sujeito que participou do processo em diferentes grupos, seja no grupo de especialistas locais ou nos grupos das diferentes regionais.

A construção dos parâmetros também é baseada em outros documentos oficiais, como por exemplo, as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) e a Base Curricular Comum (BCC), citando a concepção de linguagem trazida por este último documento:

[...] a língua somente poderá ser entendida como uma **ação contextualizada** e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação. (BCC 2008, apud PERNAMBUCO, 2012, p. 67).

¹² Esse material se encontra disponível no site da Secretaria de Educação de Pernambuco, bem como alguns exemplares impressos foram distribuídos nas escolas estaduais.
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>.

Os Parâmetros propõem uma sistemática de trabalho com a linguagem organizada por eixos. Nesse sentido, são propostos seis eixos¹³:

1. Apropriação do Sistema Alfabético;
2. Análise Linguística (eixo vertical);
3. Oralidade;
4. Leitura;
5. Letramento Literário;
6. Escrita.

(PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

A AL, no documento em análise, é descrita como eixo vertical. Essa verticalidade é justificada, inicialmente, por indicar “[...] o deslocamento, para segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70, sem muito questionamento”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 15). Colocando a AL dessa forma, o documento tenta marcar uma oposição àquele ensino gramatical que privilegia o foco nos estudos das regras gramaticais, dando ao trabalho com a língua um novo redirecionamento, pois:

[...] os estudantes são envolvidos em atividades de análise e reflexão sobre o seu uso e funcionamento em textos e contextos diversos, tendo em vista seu aprimoramento como leitor, ouvinte, falante e escritor.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 16).

Entendemos que esse material, além da função de sistematizar uma proposta de trabalho pedagógico, serve como guia de formação para os professores, já que as orientações nele contidas estabelecem propostas embasadas em teorias que as sustentam. Quando nos referimos a teorias, queremos afirmar que não há só uma indicação do trabalho com a AL, mas, sim, toda uma discussão teórica sobre essa proposta, baseada na concepção de linguagem como interação, bem como na articulação com os outros eixos de ensino.

Por tudo o que foi discutido acerca do documento, que na época da pesquisa de Duarte (2014) já estava disponível aos professores, esperávamos encontrar mais docentes que, pelo menos, afirmassem conhecer ou trabalhar na perspectiva da AL. Esse dado sugeriu uma maior necessidade de pesquisas que discutissem as relações que há entre o processo de formação de professores e o seu trabalho com a AL.

¹³ Essa é a nomenclatura utilizada no documento. Para este trabalho, escolhemos utilizar a expressão *práticas de linguagem* para referirmo-nos à leitura, à produção de texto e à AL.

Nesse sentido, mediante toda a discussão teórica sobre AL e sobre o processo de formação continuada de professores, seja através de documentos com os Parâmetros Estaduais ou por cursos de formação docente, lançamos a nossa pergunta de pesquisa: Como a participação em ações de formação continuada pode fazer com que os professores repensem suas concepções e práticas sobre o ensino das reflexões linguísticas nas aulas de língua portuguesa?

Partindo desse questionamento, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** analisar as relações entre a formação continuada, as concepções teórico-metodológicas e o ensino de gramática/análise linguística nas aulas de professores-cursistas¹⁴ do Profletras da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife.

Esta pesquisa também apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as concepções teórico-metodológicas de língua/linguagem e de gramática/AL do Profletras que nortearam a formação dos cursistas.
- Evidenciar se e como o professor reconstrói seus conhecimentos teórico-metodológicos e modifica seu trabalho em relação ao ensino de gramática/AL, a partir das contribuições do processo de formação docente.
- Discutir as condições de trabalho e de formação do professor que podem interferir no processo formativo do docente e nas mudanças do seu trabalho com a gramática/AL.

Para tanto, partimos da hipótese inicial de que a participação em um curso de MP *stricto sensu* pode proporcionar ao professor novas possibilidades de repensar suas concepções e fazer com que ele busque novas formas de (re)construir seu trabalho com o ensino de gramática/AL.

Buscamos, inicialmente, através do cumprimento desses objetivos, contribuir com encaminhamentos que possam ajudar nas definições de novas políticas de formação continuada de professores, principalmente no que diz respeito ao investimento nos cursos de MP no Brasil. Também buscamos, através das discussões sobre as trajetórias de formação dos cursistas do Profletras, compreender como as políticas de formação docente podem ajudar o professor a rever suas posições teórico-metodológicas e, efetivamente, melhorar sua prática, visando ao aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

¹⁴ Para uma melhor organização de nossas discussões teórico-metodológicas e análises, na presente tese, utilizaremos as expressões *professores-cursistas*, *cursistas-professores* ou simplesmente *cursistas* para fazer referência aos professores da Educação Básica que faziam parte da turma do Profletras; e *professores-formadores*, para os professores do MP.

Além desta introdução, que é a primeira seção do texto, a presente tese está dividida em outras cinco, que nos ajudaram a entender o caminho teórico-metodológico da pesquisa e a apresentar os resultados e discussões advindos da análise dos dados.

Na segunda seção, apresentamos a discussão das bases teóricas sobre o processo de formação continuada de professores que nos ajudaram nas análises e discussões sobre o Profletras e acerca das trajetórias dos cursistas em seus processos formativos, quando fazemos uma contextualização mais ampla entre as relações que se estabelecem entre o processo de formação de professores e seus contextos político, social e econômico, assim como os modelos de formação docente, e como esses modelos subsidiavam/subsidiam as práticas formativas. Também levantamos um debate sobre a relação teoria-prática na formação de professores. Por fim, discorremos sobre a constituição dos MP no Brasil, com ênfase nos de formação de professores.

A terceira seção está dedicada às discussões teóricas sobre o ensino de LP, em especial ao debate sobre o ensino de gramática/AL. Para tanto, partimos de uma conversa inicial sobre as concepções de linguagem, passando a fazer, brevemente, um histórico sobre o ensino de LP na Educação Básica, discutindo as perspectivas de ensino da GT e da AL.

Na quarta seção, apresentamos as escolhas de caráter metodológico da tese, que consistem na realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual utilizamos alguns instrumentos de geração de dados, como o questionário, a observação participante, entrevistas e análise documental. Por fim, discutimos os procedimentos que adotamos para a análise, a partir de categorias teóricas.

Na quinta seção, damos início às análises do material gerado através dos nossos instrumentos. Inicialmente, fazemos uma caracterização do Profletras como um mestrado em rede nacional e passamos a discutir as características particulares da realidade do curso ofertado no Recife, sediado na UFPE, quando traçamos o perfil e as condições de trabalho dos cursistas ingressantes no ano de 2018. Analisamos as bases teóricas sobre as concepções de linguagem, de gramática/AL do Profletras, verificando como essas últimas são tratadas na matriz curricular desse MP. Por fim, fazemos um levantamento numérico dos temas abordados nas dissertações produzidas no curso da unidade Recife, com o objetivo de verificar o espaço que as pesquisas sobre a gramática/AL têm ocupado nas produções dos cursistas.

Na última seção, passamos a analisar as trajetórias dos cursistas acompanhados durante o período do curso, para discutir se e como o processo de formação continuada pode mudar a rotina do professor em sua prática em sala de aula, em relação ao ensino de gramática/AL na Educação Básica, assim como de sua formação teórica. Para tanto, lançamos mão dos dados

gerados nas entrevistas, nas observações das aulas e de todo o acompanhamento feito aos docentes durante o período da pesquisa.

Como parte final da pesquisa, trazemos as considerações finais sobre as análises e possíveis encaminhamentos para discussões posteriores sobre o processo de formação de professores de LP, no que diz respeito ao ensino de gramática/AL.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tratar da formação continuada de professores exige que nos debruçemos sobre inúmeros aspectos – sejam eles educacionais, políticos, econômicos – que interferem nas decisões e no planejamento das políticas de formação docente implementadas no Brasil. São aspectos que exigem que tenhamos um olhar mais amplo para o processo de formação continuada de professores, levando em conta toda uma gama de pontos que têm influência, direta ou indiretamente, no processo formativo e na vida profissional dos docentes.

Partindo da ideia acima, na presente seção, apresentaremos e discutiremos as bases teóricas sobre o processo de formação continuada de professores que irão auxiliar as análises do Profletras e das trajetórias dos cursistas acompanhados pela pesquisa. Para tanto, partiremos da contextualização mais ampla das relações que se estabelecem entre o processo de formação de professores e seus contextos político, social e econômico, assim como de alguns paradigmas teóricos acerca da formação docente defendidos por alguns autores, e como esses paradigmas subsidiaram/subsidiam as práticas formativas. Ainda relacionado a esse ponto, traremos uma breve discussão sobre o conceito de *reflexão* na formação docente e sobre as abordagens da epistemologia da prática e da epistemologia da *práxis*, defendidas, respectivamente, por Donald Schön e Kenneth Zeichner.

Também traremos à discussão algumas ideias que esclareçam as diferenças entre o que se entende por formação inicial e por formação continuada de professores, ancorando o foco de interesse da pesquisa na formação continuada, quando dialogaremos com o que alguns teóricos propõem como modelos de formação. Nesse ínterim, também apresentaremos um levantamento sobre o que alguns autores dizem a respeito da relação teoria-prática na formação docente.

Por fim, apresentaremos, a partir das bases legais, a história da constituição dos MP no Brasil, partindo da Resolução de 1965, chegando aos mais recentes documentos. Encerraremos a seção falando sobre os MPE em formação de professores, especificamente sobre o ProEB, programa do qual faz parte o Profletras, um de nossos campos de interesse de pesquisa.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS HISTÓRICOS, TIPOS E MODELOS DE FORMAÇÃO

Sabemos que nada no mundo funciona de maneira independente, sem estar vinculado a um determinado contexto histórico, social e político. Pensar na existência dessa não dependência é ter uma mentalidade ingênua para se fazer a análise de um fenômeno social. Partindo dessa perspectiva de análise, lançamos nosso olhar de pesquisa para o processo de formação docente com uma forte vinculação ao contexto no qual esse processo está inserido. Portanto, não poderíamos deixar de partir de uma breve análise de como as políticas públicas de formação vêm se configurando em nossa sociedade, e como essa configuração determinou paradigmas e modelos de formação que se desenvolveram ao longo de algumas décadas. Nessa perspectiva de vinculação do processo ao contexto, partimos da ideia defendida por Paulo Freire, já na década de 1960, de que a educação, e consequentemente a formação de professores, é um problema político, não apenas técnico e institucional.

A profissão de professor, durante a história, sofreu muitas configurações e reconfigurações em sua identidade. Aqui no Brasil, muito do que ocorreu foi reflexo das mudanças que vieram da Europa, principalmente de Portugal, nosso país colonizador. Segundo Nóvoa (1999, p.15): “[...] a génese da profissão docente tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes [...]”.

No século XVIII, houve um processo de estatização do ensino, quando a educação, e consequentemente os professores, saíram da tutela da igreja e passaram a ser controlados pelo Estado. Essa troca de tutela gerou um grande crescimento no debate e na criação de saberes e técnicas específicos da profissão docente e, nesse processo, os professores passaram a ter uma presença mais ativa no cenário educacional. Podemos dizer, então, que nesse cenário se instituiu o professor como um profissional.

Já em um período mais próximo do atual contexto, nas décadas de 1960 e 1970, quando já tínhamos a educação como tutela do Estado, houve uma grande busca por demandas de formação de uma mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho e, nesse ínterim, a formação de professores incidiu em inúmeras ações de capacitação, reciclagem e treinamentos para qualificar a mão de obra docente, justificando-se, assim, a busca da melhoria da educação brasileira, através da elevação de índices educacionais. Esse período foi marcado pelo contexto histórico da Guerra Fria, quando o capitalismo ratificou suas bases mais profundas na realidade mundial, incluindo a brasileira¹⁵.

Segundo Calabria (2017, p. 34),

¹⁵ Sobre o debate da formação vinculada à perspectiva para o mercado de trabalho, quando entram em discussão os interesses políticos, econômicos e sociais no tocante ao modelo de educação, consultar Dall’igna e Cossio (2011).

[...] As políticas de formação, inspiradas em sua vertente tecnicista, característica dos anos 60 e 70, estruturada a partir do tripé eficiência, racionalidade e produtividade, ganham novo fôlego e passam a promover um conjunto de ações formativas (planos, programas e projetos) que visava treinar os indivíduos para as exigências do mercado de trabalho através da imposição de valores e normas vigentes.

Nessas décadas, termos como *treinamento* e *reciclagem* foram comumente utilizados para designar concepções acerca do processo de formação dos docentes, principalmente na época da Ditadura Militar brasileira, para atualizar os professores sobre as novas mudanças educacionais advindas de um modelo autoritário.

Sobre esse ponto, Aguiar (2004, p. 105-106) nos ratifica a ideia de que:

[...] treinamento e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, habilidades e atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização. No âmbito da educação, os termos treinamento e reciclagem significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática pedagógica repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. A preocupação reduz-se ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Sobre o termo *reciclagem*, Candau (1997), ao tratar da formação continuada de professores, apresenta-o como um conceito de curso que durante muito tempo circulou no espaço docente. Segundo a autora, esse conceito, diferentemente da ideia de vinculação ao lixo, propagada pelo senso comum, significa *refazer o ciclo*, voltar e atualizar a formação recebida. Nessa situação, o professor teria a oportunidade de refazer seu ciclo formativo, como se o que ele tivesse aprendido até determinado momento não fosse um conhecimento válido. Essa postura é extremamente perigosa e arriscada, pois não podemos afirmar que o conhecimento adquirido/construído por um professor é válido ou inválido para o desenvolvimento de sua prática docente, muito menos que os professores tenham os mesmos conhecimentos, como uma forma padronizada.

A década de 1980 trouxe-nos um novo cenário e uma consequente mudança no papel da política de valorização da educação e da formação de professores. Nessa época, o debate acadêmico sobre formação também passou a considerar o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares, ou seja, houve um olhar também direcionado para a parte não técnica da formação dos professores, quando se ampliaram as discussões sobre outros aspectos do processo formativo: passou-se a discutir, principalmente,

as condições de trabalho e o desenvolvimento da carreira docente. Essa década também foi marcada pelo processo de redemocratização política, com o fim da Ditadura Militar no Brasil, e toda essa conjuntura determinou mudanças nas políticas educacionais no país.

A abertura política iniciada na década de 1980, com o advento de novas discussões, só veio a ter algum tipo de reflexo na década seguinte, quando se iniciou uma mudança para uma concepção mais ligada a uma realidade prática sobre o processo educativo, ou seja, sobre questões do dia a dia da sala de aula, assim como questões voltadas aos aspectos sociais, que passaram a ter mais espaço no processo de formação dos professores. Essa mudança, porém, deu-se de forma muito tímida e, quase sempre, no nível do discurso, pois o contexto político e econômico daquela década tinha fortes ligações com projetos políticos neoliberais.

Ainda na década de 1980, a partir das mudanças citadas anteriormente, ganhou espaço o uso do termo *capacitação* no processo de formação docente. Esse termo, mesmo não sendo amplamente aceito pelos educadores, pois trazia uma ideia de desprovemento de capacidade para exercer a profissão, caracterizou-se: “[...] como um processo educacional e político de estruturação de uma escola de qualidade [...] dando referência às reais necessidades e possibilidades da comunidade escolar.” (AGUIAR, 2004, p.107).

Com uma perspectiva diferente do treinamento e da reciclagem, que estavam ligados a concepções puramente técnicas de ensino, a capacitação tinha um olhar mais crítico e reflexivo voltado ao processo de formação docente, pois existia, à época, uma maior preocupação de se reconhecer a importância do trabalho social da educação. A “capacitação em serviço” foi, em muitos momentos, a maneira possível de os docentes poderem participar de inúmeros programas de formação de professores proporcionados/oferecidos por determinadas redes de ensino sem que necessariamente pudessem se ausentar de suas respectivas salas de aula.

Já na década de 1990, quando vivíamos em um contexto de globalização e de políticas neoliberais, com todas as influências e exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, um dos grandes pontos a se destacar na política educacional, e consequentemente na formação de professores, foi a exigência da formação superior para o desenvolvimento da profissão, a partir da promulgação da Lei n. 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse período também foi marcado pela valorização das universidades como local que apresentava condições para que os professores aprofundassem seus conhecimentos e conseguissem um maior domínio de sua função docente (ALVARADO-PRADA et al., 2010). Ou seja, a responsabilidade da formação continuada recaiu sobre as universidades e sobre os centros de formação de professores.

Em paralelo a esse fato, ainda nesse período, quando as universidades tomaram para si a responsabilidade da formação, também é importante destacar que ocorreu uma significativa ascensão de empresas e instituições que passaram a reivindicar a sua participação no mercado da formação. Além de consultorias e de pacotes de formação para as redes de ensino, essas instituições de formação de professores passaram a disputar espaço com as universidades e faculdades, garantindo sua participação e lucro no mercado da formação docente. Esse fato está ligado ao que alguns autores chamaram de *agenda da desregulamentação* (DINIZ-PEREIRA, 2007; ZEICHNER, 2008b). Esse processo de desregulamentação busca a quebra do monopólio das universidades e faculdades na tarefa de formar os professores, através do oferecimento de cursos de formação mais curtos do que os normalmente oferecidos, com o claro objetivo de baratear a formação dos docentes.

Todo esse processo de aligeiramento e barateamento da formação está vinculado à ideologia neoliberal, processo no qual não se apresenta outra saída viável para o mundo a não ser ajustar-se ao fenômeno da globalização, através da adoção de um estado mínimo e do mercado regulando todas as relações sociais (GENTIL e COSTA, 2011). Outro fato importante que acaba sendo uma consequência da formação fora das universidades é a extinção da exigência entre um processo formativo que atrele ensino e pesquisa, proporcionando, assim, a formação de docentes que se distanciam do universo da produção de conhecimento.

Ainda sobre a década de 1990, destacamos o surgimento da ideia de *competência*¹⁶, que buscava preparar o cidadão para a superação da condição de excluído, garantindo o aumento no grau de empregabilidade do trabalhador, aplicando-se, também, esse cenário aos docentes. Nessa época, a busca pela formação docente não estava mais arraigada na ideia da aquisição de novos conhecimentos para o desenvolvimento da profissão. A lógica, nesse novo contexto, era propor uma atualização para a aquisição de competências práticas que pudessem garantir a manutenção do trabalho do professor em meio a um mundo com rápidas transformações, globalizado e neoliberal.

¹⁶ A noção de competência está atrelada a um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito à execução de uma determinada atividade. Ao se relacionar ao mercado de trabalho, o termo passa a ser usado no plural – “competências”, quando se busca designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. Ao se pensar na formação do trabalhador do mundo capitalista atual, cenário no qual a noção de competência se desenvolveu, aflora-se a ideia de “Pedagogia das competências”, que “é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar [...]” (RAMOS, 2009, p.1). Em outras palavras, a “[pedagogia das competências](#)” pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade.

Também na década de 1990, começa a circular com mais intensidade no ambiente educativo o termo *formação*, que, diferentemente dos termos treinamento, reciclagem e capacitação, traz uma ideia de continuidade e de um processo inacabado de construção da formação docente. Com essa nova concepção, tem-se início uma nova forma de se conceber o processo de formação continuada dos docentes, que, a partir de novas discussões, tomará novos rumos.

Sobre a concepção de formação, no Brasil, devemos destacar que essa discussão foi anterior à década de 1990, quando Paulo Freire propunha a ideia de Educação Permanente. Para o autor, a formação fundamenta-se no entendimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica inserida no contexto da prática social.

Segundo Santiago e Batista (2016, p. 129), “[...] a formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais”. Nesse sentido, não há como pensar no processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada, sem partir das contribuições de Paulo Freire, que inspirou ideias, projetos e linhas teóricas dentro e fora do Brasil.

Nos anos 2000, no Brasil, a produção acadêmica sobre a formação de professores foi revelando novas realidades, fracassos, êxitos, e tudo isso impulsionou mudanças em relação a esse processo. Novos debates e ideias começaram a promover mudanças nas concepções de formação. Essas novas discussões proporcionaram a criação de novos espaços de discussões e estudos para se compreender como a formação continuada de professores pode contribuir de forma mais efetiva para o processo formativo do docente e para a melhoria de sua prática pedagógica.

O entendimento de que a formação de professores se caracteriza por um processo contínuo e ininterrupto provocou algumas mudanças nas concepções e na elaboração das políticas públicas de formação docente no nosso país. Gentil e Costa (2011), em uma pesquisa que teve como objetivo analisar as políticas públicas de formação de professores no Brasil nos últimos anos, identificando continuidades e descontinuidades nessas políticas e suas implicações nas práticas pedagógicas, elencaram alguns eventos e decisões político-jurídicas – nacionais e internacionais – que impulsionaram a elaboração de políticas públicas de formação docente, principalmente em países considerados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Entre os eventos de caráter internacional, podemos destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); a elaboração dos Documentos da Comissão de Estudos para a América Latina e Caribe (CEPAL); e o Relatório Delours (UNESCO) (1993-1996). Segundo as autoras:

É possível perceber que os três eventos citados impulsionam a preocupação com a formação de professores, tendo em vista que tratam da educação como um direito de todos, como uma tarefa do Estado (apesar da abertura para outros setores) e uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país e do planeta como um todo. Em uma perspectiva mais crítica, podemos perceber o retorno da teoria do capital humano, que vê na educação um dos principais determinantes da competitividade entre países [...]. (GENTIL E COSTA, 2011, p. 274).

Muito sob influência do ideário internacional, o Brasil seguiu marcos legais de políticas públicas para a formação docente. Sobre esses marcos, as autoras destacam a promulgação da Constituição Federal de 1988; a elaboração da LDB (1996), em especial do artigo 62, que trata da formação dos docentes da Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (2001); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF/FUNDEB); a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002); a criação da rede nacional de centros de pesquisas e desenvolvimento da Educação Básica (2003); e, por fim, a aprovação da lei do Piso Salarial (2008). Todos esses documentos e ações, aliados a outros programas federais (Pró-licenciatura, ProUni, Universidade Aberta do Brasil), foram fundamentais para a elaboração das políticas públicas de formação docente e para a oferta de programas de formação dos professores da Educação Básica, a partir da concepção de formação como um processo contínuo.

Apesar de ter essa concepção como base para o planejamento e a execução das políticas e práticas de formação, as pesquisas realizadas nos últimos anos no Brasil vêm demonstrando que, embora haja uma certa continuidade nas ações políticas, em quantidade e variedade de programas de formação docente, o problema é que elas são desconexas e pontuais, e cada uma tenta resolver pontos específicos apresentados como problemas. (GENTIL E COSTA, 2011).

Rheinheimer (2007), ao analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de um município do litoral norte de Santa Catarina, no período de 2003 a 2005, verificou que havia uma certa constância na oferta da formação continuada como política pública no município, mas a distribuição por áreas era desigual, quando algumas recebiam muita atenção, em detrimento de outras. Também foi percebido que havia uma descontinuidade na oferta de formação de algumas áreas de um ano para outro, com a diminuição ou extinção de um determinado programa que estava em funcionamento em anos anteriores.

As conclusões das duas pesquisas mencionadas acima sinalizam para o fato de que as políticas e as ofertas de programas de formação de professores precisam ser repensadas, principalmente no que diz respeito ao processo de continuidade das políticas, da oferta e execução das formações. Essas ações de formação contínua constituem, muitas vezes, um conjunto de eventos desenvolvidos como atividades isoladas, sem continuidade e conexão entre si; desarticulados, conseqüentemente, de uma proposta que conceba e implemente a formação contínua como um projeto permanente de aprendizagem dos professores.

É nesse contexto de discussão e produção sobre o conceito de formação como um processo contínuo que se insere o Profletras, um dos nossos focos de estudo, que pode ser entendido como um processo formativo inserido nas políticas de formação de professores, que evidencia os avanços legais relativos às lutas pela formação continuada e pelos direitos no âmbito das políticas educacionais. Ainda nesta seção, traremos algumas informações sobre o contexto no qual surgiu o Profletras, bem como as bases legais que o constituíram. Na quinta seção, com mais detalhes, traremos uma análise da realidade do curso na unidade no Recife.

Para tentarmos compreender melhor esse novo contexto, que, direta ou indiretamente, influencia na concepção de novas propostas de formação docente, passaremos a tratar sobre os paradigmas de formação que nortearam o processo formativo, assim como sobre as novas modalidades de curso que vêm surgindo para atender às demandas de formação docente.

2.1.1 Paradigmas teóricos de formação de professores: da Técnica à Crítica

Como discutido anteriormente na presente seção, a formação docente sempre esteve atrelada a contextos políticos, históricos e sociais que determinaram/determinam não só as concepções de formação, mas também os seus paradigmas ¹⁷.

Para tratarmos sobre essa discussão, tomaremos como base de classificação dois autores, Pérez-Gómez (1998) e Diniz-Pereira (2014), que abordam os paradigmas que norteiam o processo de formação docente. Esses dois autores apresentam posições semelhantes no que diz respeito à discussão e classificação dos paradigmas que concebem a prática educativa e os modelos de formação que derivam desses paradigmas. Há apenas pequenas diferenças de nomenclaturas e de desenvolvimento de propostas.

¹⁷ Alguns autores chamam de perspectivas (Pérez-Gómez, 1998); outros, de paradigmas e modelos (Diniz-Pereira, 2014).

Antes de discutirmos os pontos, partiremos de uma visão geral, através dos quadros apresentados abaixo, elaborados a partir da produção de cada autor citado no parágrafo anterior sobre a temática, para, na sequência, passarmos aos comentários.

Quadro 1 - Resumo elaborado a partir das ideias de Pérez-Gómez (1998)

Paradigma /Perspectiva	Modelos/Vertentes de formação de professores
1. Perspectiva acadêmica	a. Enfoque enciclopédico
2. Perspectiva técnica	a. O modelo de treinamento b. O modelo de tomada de decisões
3. Perspectiva prática	a. Enfoque tradicional b. Enfoque reflexivo sobre a prática
4. Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social	a. Enfoque de crítica e reconstrução social b. Enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 2 - Resumo elaborado a partir das ideias de Diniz-Pereira (2014)

Paradigma/ Perspectiva	Modelos/vertentes de formação de professores
Racionalidade técnica	O modelo de treinamento de habilidades comportamentais O modelo de transmissão O modelo acadêmico tradicional
Racionalidade prática	O modelo humanístico O modelo do ensino como ofício O modelo orientado pela pesquisa
Racionalidade crítica	Modelo sócio-reconstrutivista Modelo emancipatório ou transgressivo Modelo ecológico crítico

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Organizaremos a discussão com o objetivo de aproximar as ideias tratadas acima pelos autores em foco. Discutiremos, entre os pontos elencados nos quadros, os mais importantes para a construção do marco teórico que orientará nossas análises.

A primeira perspectiva, a qual Pérez-Gómez (1998) chama de *perspectiva acadêmica*, está diretamente atrelada a uma formação docente apoiada na teoria, procedente da investigação científica e que se refere fundamentalmente ao âmbito das ciências. O docente é concebido como um especialista das diferentes disciplinas, que deve possuir, para a sua transmissão, o conhecimento cultural acumulado na sociedade. Por se tratar de uma supervalorização do conhecimento científico, o conhecimento didático é deixado de lado, já que o processo de ensino não recebe grande destaque.

Já na *perspectiva técnica* (PÉREZ-GÓMEZ, 1998), ou da *racionalidade técnica* (DINIZ-PEREIRA, 2014), a educação passou a ter um *status* de ciência aplicada, com clara

inspiração da ciência positivista, a partir de uma perspectiva restrita de docência. Nesse contexto, o professor “[...] é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram [...]” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.357). Essa perspectiva, segundo o autor, projetou dois modelos de formação de professores, que são o modelo de treinamento e o modelo de tomada de decisões. O primeiro se refere a um modelo mais mecânico, no qual o objetivo principal é a formação do professor em relação a competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são suficientes para produzir, na prática, resultados eficazes (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

Já o segundo modelo tira a carga mecânica da transmissão do conhecimento científico através de procedimentos técnicos e dota o professor da capacidade de “[...] tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula.” (PÉREZ- GÓMEZ, 1998, p. 359). Não há um abandono da técnica, mas há uma certa liberdade para que o docente possa desenvolver competências estratégicas, principalmente as ligadas a formas de pensar, que possam dialogar com os procedimentos mais técnicos de intervenção. A esses dois modelos, Diniz-Pereira (2014) acrescenta o modelo *acadêmico tradicional*, tratado por Pérez-Gómez (1998) como um paradigma à parte.

Partindo da ideia de que o ensino não é uma realidade simples e transparente, a perspectiva prática/racionalidade prática concebe o professor

[...] como um artesão, um artista ou um profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.363).

Nessa perspectiva, há uma supervalorização da prática, pois é nela que se baseará a formação do docente. Esse viés, assim como o anterior, também possui diferentes vertentes, e cada autor traz uma classificação distinta.

Ao discutir sobre o modelo da racionalidade prática, Pérez-Gómez (1995), além de destacar os seus limites, como os já citados anteriormente no presente tópico, afirma que precisamos reconhecer nesse modelo um progresso, no que diz respeito à formação docente, pois “A perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor [...]” (PÉREZ- GÓMEZ, 1995, p.99). Esse pensamento

aponta para uma abordagem científica da prática pedagógica, pois nele se busca produzir conhecimento sobre a prática como um objeto científico.

A perspectiva prática/razionalidade prática foi responsável pelo surgimento de uma ampla discussão, a partir da tentativa de negar o modelo teórico, sobre a figura do professor reflexivo. Ao compreender a prática educativa como um fenômeno muito mais complexo do que se entendia anteriormente, essa nova perspectiva passou a propagar a ideia de que a formação do professor se dá prioritariamente na prática, para a prática e a partir da prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1998). Toda essa discussão fez surgir um grande número de pesquisas que passaram a investigar o trabalho docente sobre o rótulo de “professor-reflexivo”, ponto que será discutido posteriormente, ainda nesta seção.

Por fim, os autores passam a destacar um paradigma mais amplo sobre a função e a formação dos docentes, o que eles chamam de *razionalidade crítica* ou de *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social*. Os autores concordam que nessa perspectiva agrupam-se pontos de perspectivas anteriores, mas em um contexto crítico, dentro de uma atividade social e, principalmente, em um ambiente político. Nesse sentido,

[...] o (sic) professor/a é considerado (sic) um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. (PÉREZ- GÓMEZ, 1998, p.373).

Sobre essa concepção, podemos destacar alguns pontos e propostas que nos parecem fundamentais. Um desses pontos está ligado à importância dada à pesquisa na formação docente. Por compreender a prática educativa como uma atividade historicamente localizada (DINIZ-PEREIRA, 2014), a racionalidade crítica concebe a pesquisa como um meio de o docente compreender e analisar estrategicamente a realidade de ensino na qual se insere. Nesse contexto, os professores não são vistos como aplicadores de técnicas e teorias criadas/elaboradas por pesquisadores acadêmicos que estão distantes da realidade prática, nem como docentes que aprendem apenas no trabalho diário da função, mas como profissionais críticos que, a partir de um olhar de pesquisador, refletem teoricamente sobre sua prática e a modificam, de acordo com suas necessidades. Esse movimento deve ser contínuo, fazendo parte da construção da identidade profissional do professor crítico e embasado.

Ainda de acordo com essa visão, vinculada à ideia de professor pesquisador de sua própria prática, trazemos as contribuições do movimento de investigação-ação, ou pesquisa-ação, proposta por Pérez-Gómez (1998), a partir da colaboração de uma corrente pedagógica inglesa que se dedicou a compreender a importância desse enfoque¹⁸. Essa discussão do professor investigador vem impulsionando o desenvolvimento de projetos de intervenção na prática pedagógica promovida pelos próprios docentes. Segundo esse autor, o professor:

[...] deve necessariamente se transformar num investigador na aula, no âmbito natural em que desenvolve a prática, onde aparecem os problemas definidos de maneira singular e onde devem ser experimentadas estratégias de intervenção também singulares e adequadas ao contexto e à situação [...]”.
(PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 376).

Ao levantarmos a discussão sobre esses paradigmas/essas perspectivas, podemos ancorar nossa posição teórica e levantar algumas críticas e pontos positivos sobre eles. Como dito anteriormente, ao olharmos para a racionalidade técnica, em comparação à racionalidade prática, conseguimos ver movimentos antagônicos que, em cada caso, supervalorizam pontos que, ao nosso ver, são igualmente importantes. Quando falamos de pontos igualmente importantes, queremos fazer referência ao conhecimento teórico/técnico e ao conhecimento advindo da prática. A perspectiva da racionalidade técnica e a da racionalidade prática supervalorizam, respectivamente, o conhecimento técnico e o prático, e isso pode ser perigoso. Esse perigo tanto está em transformar o docente em um aplicador de técnicas/teorias quanto em um prático sem técnica/teoria.

Sobre esse ponto, concordamos com Sacristán (1999), quando o autor afirma que a educação foi revestida de um racionalismo um pouco exagerado, que concedeu ao conhecimento uma espécie de poder milagroso para mover a realidade. Assim como também podemos dizer que houve um movimento contrário de supervalorização dos conhecimentos práticos¹⁹. Nesse sentido, segundo esse autor, há uma necessidade de se promover um equilíbrio entre esses dois tipos de conhecimentos na formação do professor.

Por tudo o que foi discutido sobre esses paradigmas, ancoramos nossa posição teórica na perspectiva crítica/de reflexão na prática para a reconstrução social, pois compreendemos, juntamente com Pérez-Gómez (1998), que a formação docente deve abarcar três tipos de

¹⁸ Para um maior aprofundamento sobre essa discussão, ver Pérez-Gómez (1998, p. 375- 379), quando o autor traz as contribuições de autores ingleses como Stenhouse, Elliot, Macdonald.

¹⁹ Essa discussão será retomada em um tópico posterior, quando discutiremos as relações entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação continuada de professores.

conhecimento/atitude. O primeiro deles diz respeito à bagagem cultural, que pode ser entendida como os conteúdos importantes do currículo. O segundo tipo está relacionado à capacidade de reflexão crítica sobre a prática. E, finalmente, o entendimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor. Esses três tipos de conhecimento/atitude devem estar interligados na prática do professor e contemplados no processo de formação continuada dos docentes.

Ao tratarmos, no presente tópico, dos paradigmas e seus respectivos modelos de formação, ao levantarmos a bandeira de uma formação crítica, queremos fazer referência à formação de professores como profissionais reflexivos, que fazem da reflexão um importante processo no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Para um maior aprofundamento sobre essa discussão, abriremos um pequeno parêntese para dialogar sobre os conceitos de *reflexão* e de *professor reflexivo*, utilizados no mundo e no Brasil. Também colocaremos em debate como Donald Schön e Kenneth Zeichner, dois autores norte-americanos, abordam esse tema, através de diferentes perspectivas.

A partir da ascensão do conceito de formação como processo contínuo, em uma perspectiva crítica, ganhou força, principalmente nos EUA, a partir da década de 1980, a discussão sobre a importância de uma “formação reflexiva” dos professores. Esse debate impulsionou-se principalmente com a publicação do livro *O profissional reflexivo*, de Donald Schön, em 1983, marcando a reascensão de um tema que teve origem na filosofia, principalmente a partir das ideias de John Dewey, sobre quem Schön havia estudado. (ZEICHNER, 2008a).

O debate sobre a reflexão ganhou força em um momento em que se visava ao combate de uma perspectiva de formação alicerçada na lógica da racionalidade técnica científica, representando a rejeição de uma forma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores eram meros participantes passivos (ZEICHNER, 1993), ao se entender que a produção de conhecimento sobre o ensino era de responsabilidade única das universidades e dos pesquisadores, sendo a função dos docentes restrita à aplicação das teorias.

Apesar da faceta positiva de colocar em xeque a perspectiva da racionalidade técnica como orientadora das políticas de formação docente, o conceito de reflexão teve uma apropriação muito genérica nos debates e nas reformas educacionais dos governos neoliberais, tornando-se uma expressão da moda, à medida que se despiu da sua dimensão político-epistemológica (PIMENTA, 2012). Isso deixa claro que o uso indiscriminado do conceito de reflexão tornou-se um coringa nas discussões acadêmicas e nas propostas de formação de professores, no sentido de que esse uso não passou a representar nada de concreto que viesse a

modificar a formação docente e a prática dos professores. Nesse sentido, afirmamos que a adesão a modismos, mesmo os positivos, não pode ser considerada uma atitude reflexiva.

No Brasil, os conceitos de reflexão e de professor reflexivo disseminaram-se a partir da publicação do livro *Os professores e sua formação*, de António Nóvoa, em 1992, uma coletânea que reúne textos de diferentes autores europeus, dentre eles, Donald Schön e Kenneth Zeichner. Também podemos destacar a participação de muitos brasileiros no congresso sobre formação de professores de Língua e Expressão Portuguesa, realizado em Aveiros, em 1993, quando os conceitos puderam ser “importados” para as discussões nas universidades do nosso país.

Falando sobre Zeichner e Schön, é importante chamar a atenção para o fato de que ambos buscavam combater a formação de professores pautada nos princípios da racionalidade técnica, que era a perspectiva que se fez hegemônica durante muitas décadas. Entretanto, eles desenvolveram abordagens diferentes sobre o conceito em foco.

Donald Schön, dentre as suas muitas ideias, promoveu a defesa de uma formação pautada na epistemologia da prática, com base nos processos aos quais o autor chamou de *reflexão-na-ação* e de *reflexão sobre a reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1995). Tratando essas ideias de forma muito resumida, podemos afirmar que esses processos estão atrelados à necessidade de se pensar criticamente sobre as ações docentes, durante as ações, a partir da reflexão e do questionamento acerca da prática pedagógica. O autor defende a ideia de uma formação que parte da prática, e de suas reflexões, como momento de construção do conhecimento, ao se pensar no exercício cotidiano do docente, que se volta para a reflexão sobre sua prática.

A epistemologia da prática é a abordagem que tem influenciado, de modo significativo, as formações de professores em vários países. Sobre essa influência, primeiramente, podemos destacar a mudança de perspectiva na relação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação docente. Como o ideário da epistemologia da prática é a reflexão na e sobre a prática, houve, fortemente, uma alteração na orientação dada aos conhecimentos na formação dos professores. Passou-se a valorizar os conhecimentos do fazer prático, e isso pode ter acarretado um certo negligenciamento na formação teórica dos docentes. Esse movimento provocou algumas alterações na relação já dicotômica entre teoria e prática e fez surgir alguns grupos de pesquisadores²⁰ que fortaleceram essa dicotomia e que empreenderam pesquisas a partir desse

²⁰ Como o exemplo de Chartier (2007), na França, e as repercussões no Brasil, através de seus seguidores.

viés praticista. Esses pontos serão melhor explorados no tópico no qual trataremos sobre as relações entre a teoria e a prática na formação docente.

Outra influência que podemos destacar são as contribuições da abordagem da epistemologia da prática para a valorização da pesquisa na formação docente. Nessa perspectiva, de forma muito positiva, entende-se que o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, abolindo a ideia de que o docente é um profissional instrumentalista, que aplica a teoria advinda das universidades.

Apesar de reconhecermos a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão sobre a prática para a formação de professores, há que se admitir que essa perspectiva tem grandes limitações, principalmente por centrar a reflexão na prática docente isolada, o que gerou inúmeras críticas de autores diversos.

Dentre essas críticas, Zeichner (2008a) aponta que a reflexão centrada apenas na e sobre a prática, além de ter contribuído muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores, apresenta algumas características, ao configurar-se uma reflexão reprodutivista, limitada, descontextualizada e individualizada.

Sobre o primeiro ponto, o autor afirma que o que houve, na verdade, foi uma mudança no sentido de os docentes poderem reproduzir, a partir de suas próprias reflexões, práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas. Nesse sentido, mesmo partindo-se da ideia de professor pesquisador, o docente passou de um aplicador de teorias de pesquisas a um reprodutor reflexivo.

Sobre o ponto da limitação, Zeichner (2008a) afirma que a reflexão sobre a prática apenas permitiu que os professores ajustassem os meios para se atingir os objetivos definidos por agentes externos, o que limitou a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignorou análises dos propósitos para os quais eles eram direcionados. Ou seja, o que houve, concretamente, foi que os professores passaram a ter mais liberdade de refletir e escolher os meios para desenvolver os fins do seu trabalho, o que Zeichner (2008a, p. 544) chamou de “um pensamento ‘de meio e fim’”.

No terceiro ponto, levanta-se uma forte crítica ao caráter de descontextualização promovida pela reflexão centrada na prática. Nessa perspectiva, ao centrar-se a reflexão docente em sua própria prática, promove-se uma perigosa ilusão de que a ação pedagógica é independente de um contexto externo à sala de aula, no qual os cenários social, político e econômico não determinam o que acontece dentro das escolas e das salas de aula. Nessa conjuntura, a reflexão sobre a prática faz com que os professores não levem em consideração,

em suas reflexões, que o seu trabalho tem forte dependência de políticas públicas que, consequentemente, são determinadas por fortes projetos econômicos.

Por fim, Zeichner (2008a) chama a atenção para o caráter individualista da reflexão centrada na prática. Nessa abordagem, o foco das reflexões que os professores fazem recai sobre si e sobre o seu trabalho, passando a considerar os problemas como exclusivos seus, não entendendo que, muitas vezes, a realidade problemática acomete o coletivo. Dessa forma, a reflexão promovida em muitas ações formativas não considera a escola como um ambiente coletivo, e o investimento na formação do docente, por melhor que seja, não consegue mudar a realidade escolar.

As críticas acima, relacionadas à abordagem da epistemologia da prática, já trazem à tona as características de uma reflexão centrada em uma realidade que extrapola a ação pedagógica isolada e passa a considerar um cenário mais amplo das discussões acerca do processo educativo. As ideias de uma reflexão baseada em uma epistemologia da *práxis* vêm sendo consideradas desde as primeiras linhas da presente seção e permearão as análises. Partimos do pressuposto de que a prática educativa, e consequentemente a formação dos professores, é um processo social e político, e que a análise de uma prática pedagógica não pode se fechar no olhar da própria prática, ou seja, não podemos nos limitar à análise dos problemas da sala de aula, como se a solução desses problemas fosse resolver as demandas da educação e da formação dos professores. Sobre esse ponto, Zeichner (2008a) diz-nos:

[...] A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social²¹ e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. (ZEICHNER, 2008a, p. 545).

Nesse sentido, a reflexão tão requerida aos docentes não pode deixar de levar em conta aspectos mais amplos da sociedade. Esses aspectos partem, em primeiro lugar, do entendimento dos modelos econômicos que determinam as políticas e os investimentos públicos na educação e na formação docente. Como consequência desse entendimento, podemos refletir e compreender como se dá a (des)continuidade das ações formativas oferecidas pelo poder

²¹ Não temos o objetivo de expandir essa discussão para o enfoque da formação de professores para a justiça social. Para quem deseja um maior aprofundamento, sugerimos consultar a coletânea *Justiça social: desafios para a formação de professores* (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2008), que reúne estudos e debates sobre a importância da justiça social na formação docente.

público. E, por fim, pensar nas condições de trabalho docente, incluindo a estrutura das escolas, o salário dos professores e a gestão coletiva das instituições de ensino.

Difícilmente poderíamos refletir sobre nossa prática sem levar em conta tudo o que a envolve e a determina. Nessa abordagem, dificilmente, o que acontece na sala de aula sofrerá algum impacto sem que primeiro – ou paralelamente – haja uma compreensão e mudança do contexto sociopolítico do nosso país.

Na sequência, passaremos a discutir o que alguns autores definem como formação inicial e formação continuada, para que possamos avançar na construção do nosso marco teórico.

2.2 A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM *CONTINUUM* NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para tentar entender o que se costuma nomear como *formação inicial* e *formação continuada*, vamos recorrer ao que alguns autores defendem acerca do significado dessas duas expressões. Diniz-Pereira (2010) afirma que, até os anos 1980 do século passado, a ideia de formação estava estritamente ligada às universidades e aos cursos de formação de professores, e havia o consenso de que a formação dos docentes se encerrava após a conclusão do curso de graduação. Isso não significa dizer que não houvesse cursos como do tipo treinamento ou reciclagem, mas a perspectiva não era formativa, mas instrumentalista e produtivista, como já relatado anteriormente.

Após a década de 1980, a ideia de formação foi ampliada e passou a ser dividida entre *formação inicial* ou *pré-serviço* e *formação continuada* ou *em serviço*. Diniz-Pereira (2010) ainda esclarece que a adoção dessas expressões se deu através da tradução do inglês das expressões *preservice teacher education* e *in-service teacher education*. Após algumas mudanças e reflexões sobre o uso dessas nomenclaturas, passou-se a adotar, no Brasil, com mais frequência, as expressões *formação inicial* e *formação continuada*.

Sobre a formação inicial, Diniz-Pereira (2007) traz-nos a ideia de que o uso dessa expressão é bastante polêmico, justamente porque o autor entende que a formação do professor se inicia muito antes do seu ingresso em uma graduação, o que geralmente é denominado de *formação inicial*. Como todos os que ingressam em alguma Instituição de Ensino Superior (IES) têm anos de contato com diversos professores e diferentes modos de atuação desses profissionais, acredita-se que esse processo de convivência e imersão no mundo da docência já representa para o estudante, futuro professor, um ambiente formativo, no sentido de possibilitar

a “[...] construção de modelos e concepções do que seja ‘o professor’, ‘a aula’, ou do que seja ‘ensinar’.” (DINIZ-PERIERA, 2007, p. 86).

Levando-se em conta que a formação do professor já começa desde sua época da escola, destacamos a necessidade de que as pesquisas que investiguem trajetórias de formação tenham esse olhar sensível ao percurso do docente em relação à sua Educação Básica, pois as influências desse período de escolarização podem ser determinantes na formação do professor.

Acerca da formação continuada, Nascimento (1997) afirma que ela é representada por:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997, p. 70).

A partir das concepções supracitadas, com o objetivo de não criar a ideia de degraus de formação (DINIZ-PEREIRA, 2010), tentaremos não delimitar fronteiras e objetivos fixos ao que se nomeia como formação inicial e formação continuada, pois entendemos a formação docente como um *continuum*. Nesse *continuum*, delimitamos nosso olhar de pesquisa no processo de formação continuada de professores já licenciados, que exercem a docência e que estão buscando a continuidade de sua formação através de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente, um MP.

A partir dessa concepção de formação como processo ininterrupto, concordamos com Garcia (1995), quando o autor afirma que, em um contexto no qual não há univocidade no que se refere ao conceito de formação de professores, há uma necessidade de se superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes, situação na qual o autor trabalha com a noção de desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, valoriza-se a ideia de formação no sentido permanente, sem etapas fortemente demarcadas. Na sequência, passaremos a dialogar com alguns autores que caracterizam modelos e concepções de formação continuada de professores.

Davis et al. (2012), em uma publicação da Fundação Carlos Chagas que teve o objetivo de divulgar como a formação continuada tem ocorrido em diferentes estados e municípios brasileiros, fizeram um levantamento a respeito da falta de acordo sobre o que seria e qual a função principal da formação continuada de professores, a partir de uma leitura mais atenta da bibliografia disponível. Os autores mostraram que os estudos encontrados podem ser reunidos em dois grandes grupos que caracterizam a formação continuada dos docentes.

O primeiro deles centra a atenção da formação no sujeito professor, em um modelo individualizado de formação. Nessa primeira vertente, há três tipos de posições que embasam o processo formativo. Segundo Davis et al. (2012), essas posições podem ser descritas pelo fato de a formação continuada ser vista como:

1. desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional do docente;
2. meio de suprir os *déficits* da formação inicial;
3. meio de se pautar o ciclo de vida profissional do docente.

O primeiro grupo, ao abordar a formação individual do professor, reflete, em cada um dos três pontos, objetivos distintos. No primeiro ponto, busca-se o desenvolvimento de uma melhor qualificação dos docentes no que diz respeito aos termos éticos e políticos da profissão, mostrando aos professores a sua importância e o seu papel social. Essa ideia está ancorada justamente na concepção que visa a dar sentido à profissão docente, pois o professor, além de ter o conhecimento do seu objeto de ensino, precisa refletir criticamente sobre seu papel enquanto cidadão que tem a responsabilidade de formar alunos cidadãos, preocupados, ambos (alunos e professor) com a construção de um futuro almejado.

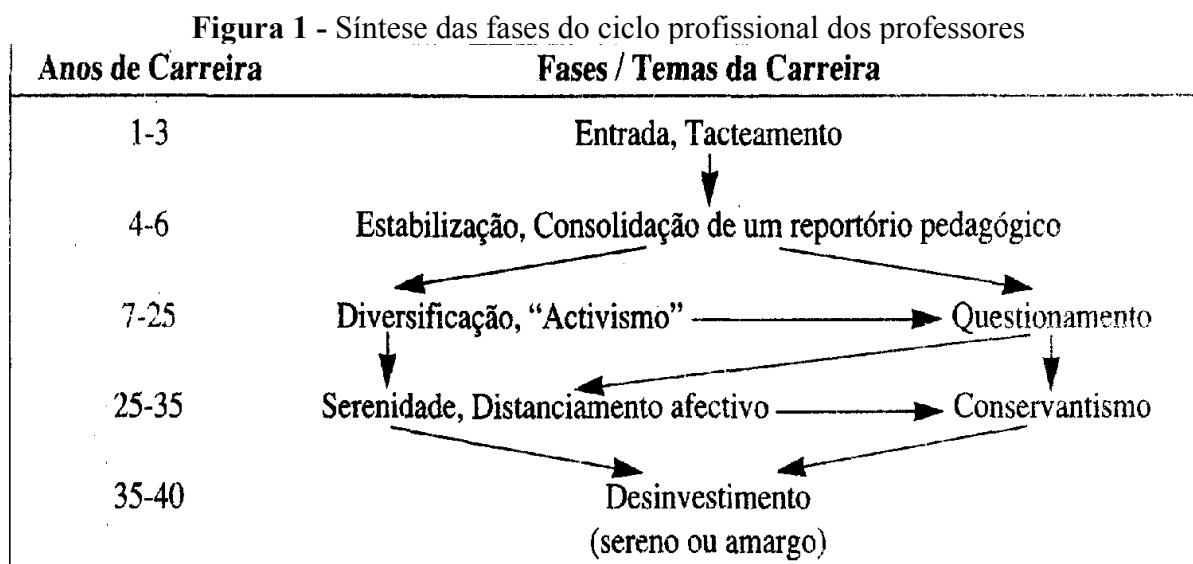
Baseado na defasagem da formação inicial dos professores, o segundo ponto vê a formação continuada como uma prática, também de forma individualizada, que pode possibilitar a compensação de lacunas de uma deficitária formação inicial, considerando-a, muitas vezes, precária. Segundo Davis et al. (2012), esse tipo de concepção é a que mais justifica e embasa a implantação de cursos de formação promovidos nas Secretarias Estaduais e Municipais de ensino no nosso país.

O terceiro ponto dessa perspectiva individualizada caracteriza-se pela formação pautada pelo ciclo de vida do professor. Nessa abordagem, não buscando diretamente corrigir ou suprir falhas da formação inicial, tem-se o objetivo da busca por aprimoramento, que é marcada pela aspiração de ganhos de novos conhecimentos, da superação de desafios e do empreendimento de mudanças baseadas nos diferentes momentos do ciclo profissional do docente.

Nessa perspectiva, aposta-se “[...] na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem”. (DAVIS et al., 2012, p. 14). Esse ponto está ligado a estudos que tratam sobre os diversos momentos da carreira dos docentes, desde os primeiros anos do professor na sala de aula até sua fase de aposentadoria, mostrando os problemas e os desafios que os professores enfrentam durante sua vida profissional.

Dentre os estudos que tratam do ciclo profissional docente, destacamos Huberman (1992), que discute tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores. Para o autor, a partir da perspectiva da análise da carreira docente, pode-se “[...] delimitar uma série de ‘sequências’ ou de ‘maxciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também pessoas no exercício de profissões diferentes [...]”. (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Essas sequências ou maxciclos são denominados pelo autor como *fases*, que os professores percorrem durante sua carreira docente, tendo também como referência o tempo de atuação profissional. Abaixo segue uma figura síntese proposta pelo autor.



Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Não nos deteremos a tecer comentários detalhados sobre essas fases, mas queremos deixar claro que, assim como o autor, defendemos a ideia de que elas não representam regras fixas e que há grupos que podem seguir por outros caminhos. Entretanto, elas representam tendências que podem nos ajudar a compreender o ciclo profissional docente.

Na figura acima, podemos ver o movimento das setas em diferentes direções. Nas duas primeiras fases, segundo o autor, há uma trajetória mais homogênea a ser seguida pelos docentes, ou seja, são fases mais clássicas do ciclo, que representam a etapa de exploração/entrada do professor na carreira e a sua estabilização.

Já nas fases seguintes, as setas bifurcam-se, apontando para caminhos alternativos pelos quais os docentes podem seguir. Por exemplo, após a fase da estabilização, pode-se trilhar o caminho da diversificação, com a busca de novos desafios, para manter-se o entusiasmo da

profissão; ou pode-se buscar o caminho do questionamento, provocado, por exemplo, pelo desencanto.

Essas fases apontadas pelo autor acerca do ciclo profissional dos docentes podem colaborar com a interpretação de dados de pesquisas que buscam entender o comportamento do docente durante sua carreira profissional, além de possibilitar reflexões de como os professores tendem a se envolver em processos de formação continuada, levando em consideração a idade dos docentes, seu tempo de magistério e em que momento de seu ciclo eles investem em sua formação.

O segundo grupo de estudos sobre formação continuada, diferentemente do primeiro, não mira o desenvolvimento do professor individualmente, senão aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam. É o que podemos chamar de *perspectiva colaborativa*.

De maneira análoga ao primeiro grupo, essa vertente também apresenta posições que embasam a formação docente. Essas posições podem ser descritas pelo fato de a formação continuada ser vista como um processo que:

1. entende ser o coordenador pedagógico o principal responsável pelas ações de formação na escola;
2. busca fortalecer e legitimar a escola como um *lócus* de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Na primeira posição, uma parte importante dos estudos de formação continuada de professores entende que o

[...] foco deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribui ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). (DAVIS et al., 2012, p. 15).

Nesse cenário, destaca-se a figura do coordenador pedagógico, que tem a função de acompanhar os professores no desenvolvimento dos processos formativos desenvolvidos nas escolas, quando se entende “[...] ser sua tarefa assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população, fazendo isso, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores.” (DAVIS et al., 2012, p. 16).

Ao se abandonar o individualismo na formação docente, no segundo ponto da perspectiva colaborativa, a escola passa a ser o foco do processo de formação, ao ser concebida como uma entidade coletiva que abarca o total dos professores e de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino, com o objetivo de realizar um trabalho verdadeiramente coletivo e colaborativo para a melhoria da escola como um todo.

Sobre essa concepção, podemos afirmar que:

[...] os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional. (DAVIS et al., 2012, p. 17).

Outra classificação que poderá nos ajudar a entender a organização dos diferentes tipos e formas de se realizar um processo de formação continuada é proposta por Chantraine-Demailly (1995). Inicialmente, a autora traz a ideia de que as formações podem ser divididas em duas categorias:

1. as formais;
2. as informais.

As primeiras correspondem aos processos de formação delegados a uma instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995). Podemos utilizar como exemplo os cursos de formação realizados por redes de ensino, palestras, estágios etc. Já as formações informais estariam mais ligadas à “impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre [...]”. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.142).

A visão que essas duas categorias nos sugerem é primordial para entendermos que o processo de formação continuada de professores não se dá apenas em momentos formais de aprendizagem, através de ações institucionalizadas e em processos que visam especificamente à formação. Os professores também aprendem e se formam através dos momentos e processos informais, que muitas vezes não podem ser categorizados e analisados formalmente por pesquisas.

Após ter estabelecido essas duas categorias, a autora passa a tratar diretamente sobre as formações de caráter formal, apresentando o que ela chama de formas de transmissão formal dos saberes ou de modelos de formação. Segundo Chantraine-Demailly (1995), esses modelos podem ser entendidos como:

1. a forma universitária;
2. a forma escolar;
3. a forma contratual;
4. o modelo interativo-reflexivo.

Na sequência, passaremos, de forma sucinta, a discorrer sobre cada uma dessas formas, tentando caracterizá-las dentro do processo de formação continuada de professores.

A primeira forma, a *universitária*, “[...] tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria [...]”. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.143). Essas teorias e saberes são construídos e, principalmente, difundidos por profissionais ligados ao meio acadêmico. É um modelo de formação individualizado no qual há um caráter essencialmente voluntário, quando os docentes podem, a seu critério, escolher participar de ações formativas que se enquadrem nesse formato.

A *forma escolar* caracteriza-se, prioritariamente, por ser um modelo organizado por um poder exterior aos professores, geralmente o poder público, na figura, por exemplo, dos estados ou dos municípios, em um processo hierárquico de organização. Uma importante característica desse modelo é o seu caráter obrigatório, não só no sentido da frequência nas ações formativas, mas na aceitação de sua configuração, pois esses programas, normalmente, já vêm preparados, como já dito anteriormente, por instâncias superiores e externas aos professores. Esse modelo de formação pode ser visto de maneira clara nos cursos em que o docente é chamado/obrigado a participar e são, geralmente, ofertados pelas redes de ensino às quais estão vinculados.

Já a *forma contratual*, ou *modelo formativo-contratual*, diferentemente do modelo escolar, é definida “[...] como uma relação simbólica de tipo *contratual* entre o formando e o formador e, eventualmente, com outros parceiros”. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.144). Esse modelo marca sua diferença com o escolar, principalmente, por seu caráter voluntário e negociável. Como exemplo, podemos citar cursos, palestras, *workshops* ou outros tipos de ação formativa oferecidos por parceiros diversos, em uma relação contratual, nas quais os professores podem buscar apoio.

Por fim, temos a *forma interativo-reflexiva*, “[...] que abrange as iniciativas de formação ligadas à *resolução de problemas reais*, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho”. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.144). Para exemplificar esse

modelo, podemos citar as formações que visam a acompanhar o desenvolvimento de projetos, de forma individual ou em grupos; e, essencialmente, as ações de pesquisa-ação ou de projetos de intervenção, quando, a partir de problemas da realidade educacional, propõe-se um processo de formação e de intervenção na realidade que se pretende agir, em uma aprendizagem em ação.

De maneira resumida, temos:

Quadro 3 - Resumo elaborado a partir das ideias de Chantraine-Demilly (1995)

Modelo	Formas de ação
A forma universitária	Profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos numa relação liberal.
A forma escolar	Pessoas contratadas por uma instância legitimadora de poder transmitem aos professores um conjunto de saberes.
A forma contratual	Contratos são estabelecidos para a transmissão de saberes diversos.
A forma interactiva-reflexiva	Os professores mobilizam apoio técnico para a elaboração coletiva de saberes profissionais.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Após termos analisado esses quatro modelos, cabe-nos uma importante reflexão final sobre eles. Em primeiro lugar, Chantraine-Demilly (1995) enfatiza que eles são definidos como *ideias-tipo* e que não se encontram nunca em estado puro, ou seja, em programas e em ações formativas de professores, encontraremos características de mais de um modelo, mas um deles se sobrepõe. Além de destacar a coexistência dos modelos, a autora afirma que o modelo escolar é o que embasa uma parte significativa do funcionamento da formação continuada.

Por fim, a autora, após analisar os quatro modelos, afirma que, quando se leva em conta a formação no plano individual, as formações enquadradas na forma universitária são as mais eficazes. Já no plano coletivo de formação, para atingir de maneira mais eficiente um maior número de professores, as formações mais eficazes são as do tipo interativo-reflexivo, pois elas, inicialmente, incitam uma menor resistência por parte dos docentes; e, sobretudo, porque permitem abordar a prática de uma maneira mais global.

Após apresentarmos esses 4 modelos de formação e de termos abordado, anteriormente, as formações centradas no professor e na escola, um ponto que nos parece de fundamental importância, que está intimamente ligado aos pontos anteriores, é a discussão sobre o papel da escola e da universidade como *lócus* da formação continuada dos professores. Nesse cenário, podemos levantar alguns questionamentos iniciais: como podemos caracterizar a escola e as universidades ou centros de formação de professores no processo de formação continuada? Qual seria a instância responsável por idealizar/coordenar esse processo? Quais são as funções

de cada uma? Para tentar responder a essas e a outras questões, vamos lançar mão do que os autores nos dizem a esse respeito.

Candau (1997) e Nascimento (1997), ao tratarem dos modelos clássicos de formação de professores, levantam duras críticas ao processo de se retirar os docentes de suas respectivas escolas para que eles possam voltar às universidades com o objetivo de terem acesso à formação. As autoras afirmam que a escola deve ser o *locus* da formação continuada, onde deve haver uma prática coletiva construída por grupos de professores de uma mesma instituição, sem necessariamente deslocar os professores para outros espaços.

Nesse sentido, entendemos que provavelmente as autoras levantaram essa ideia como uma resposta/crítica ao que muitas vezes era feito com os professores, quando os retiravam da escola para levá-los a ambientes universitários para que lá eles pudessem ter acesso aos “mais modernos” conhecimentos sobre o ensino, e que esses conhecimentos fossem levados às escolas e aplicados, seguindo uma lógica da racionalidade técnica. Nessa conjuntura, a formação na escola realmente nos parece muito mais eficaz.

Alvarado-Prada et al. (2010), ao discutirem sobre o processo de formação continuada de professores, afirmam que a escola é o espaço principal onde devem acontecer os projetos e os momentos de formação, mas também chamam à responsabilidade outras instâncias formativas para compor o ambiente de formação. Para os autores, nesse sentido: “[...] O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva” (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 371). E entre essas organizações estão compreendidas as universidades, como centro de formação de professores.

Nóvoa (2017) defende a ideia de uma formação profissional universitária, ao afirmar que a universidade deve ser o lugar onde se deve ancorar o processo formativo, espaço entendido como “[...] ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que se configuram o campo docente.” (NÓVOA, 2017, p. 1114). O autor destaca as universidades como espaços institucionais para a formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada, mas na perspectiva de uma formação profissional universitária, voltada para a escola, com o objetivo de contribuir com a formação dos professores. Essa perspectiva, ao nosso ver, não descaracteriza a escola como *locus* da formação, e isso não significa necessariamente que a formação só deva ocorrer na escola, mas que a instituição de ensino deve ser a referência de todo o processo.

Em consonância com Nóvoa (2017), Gama e Terrazan (2007) afirmam:

É importante esclarecer que *centrar e vincular a formação na escola* não significa desenvolver ações exclusivamente “dentro do espaço escolar”, mas sim desenvolver ações sempre ancoradas na unidade escolar, a partir de um plano de ação que pretenda efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas e institucionais. (GAMA e TERRAZAN, 2007, p. 4).

Zainko (2003), ao discutir sobre os desafios da universidade contemporânea na formação continuada dos profissionais da educação, acrescenta à discussão o papel da gestão das escolas no processo de consolidação das ações formativas, ao entender a formação continuada como uma macrocompetência da instituição universitária que, associada às microcompetências individuais, deve possibilitar a formação permanente do professor, com implicações diretas sobre o planejamento e a gestão das instituições formadoras, em um processo que tem o professor como protagonista. Nesse sentido, além de olhar para os centros de formação de professores, e também para os próprios docentes, como agentes da formação, poderíamos ter um olhar mais sensível para a gestão e o planejamento das instituições de ensino, que podem e devem ser agentes que potencializam oportunidades de formação e, também, as ações dos professores em suas práticas pedagógicas.

Entre as diferentes posições dos autores citados anteriormente, levando em consideração suas semelhanças e diferenças nas ideias sobre o *lôcus* da formação continuada, entendemos que a escola deve ser sempre o foco principal da formação, para onde o olhar deve estar direcionado, espaço no qual, verdadeiramente, encontram-se os reais desafios da prática. Mas isso não exige que as formações sejam executadas exclusivamente no ambiente escolar.

Esse nosso posicionamento está baseado nas ideias anteriormente discutidas sobre os modelos de formação apresentados por Chantraine-Demilly (1995) e pelos tipos de formação centrados no professor (perspectiva individualista) e na escola (perspectiva colaborativa). Acreditamos, assim, que há várias formas de constituição de um programa de formação continuada de professores, e que essas formas podem ser importantes e eficazes, a depender do objetivo do docente, das escolas e das instituições formadoras. Portanto, não há um modelo de formação que seja sempre mais eficaz que o outro. Entretanto, cremos que a formação que aborde uma perspectiva mais colaborativa possa ser mais válida quando se tem o objetivo de atingir problemas da instituição como um todo.

2.2.1 O prático e o teórico na formação continuada de professores

Após tratarmos sobre os tipos, os modelos e o *locus* da formação continuada de professores, na sequência, abriremos um espaço para a discussão sobre o papel do conhecimento teórico e do conhecimento prático na formação docente.

Sacristán (1999) afirma que as palavras *prática* e *teoria* são dois coringas da linguagem cuja significação dispersa complica bastante a maneira de entender a relação entre ambas, situação na qual suas definições e significados emergem a partir das várias acepções que são atribuídas a essas palavras. Como o objetivo deste tópico é tratar dos princípios da prática e da teoria na formação continuada, não vamos nos ater à discussão acerca dos significados das palavras em questão, mas queremos deixar claro, desde já, que essa significação dispersa é, também, responsável pela existência da dicotomia teoria-prática.

Em muitas discussões, em diversas áreas profissionais, é comum o embate entre a importância do conhecimento teórico e do conhecimento prático. Em algumas áreas, dá-se uma maior importância à formação teórica dos profissionais; em outras áreas, encontramos o quadro inverso. Em todo o caso, quase sempre, há uma polarização entre esses dois tipos de conhecimento.

Quando falamos sobre a docência, essa polarização também se faz presente nas discussões acadêmicas, nas conversas informais entre os professores e até em momentos de formações formais. Nessa seara, e analisando o que se produz nos centros acadêmicos, podemos perceber que durante muito tempo houve uma supervalorização do conhecimento teórico nos processos de formação dos professores, principalmente quando nos referimos ao modelo da racionalidade técnica.

A partir de alguns estudos advindos de grupos que valorizam o saber experiencial dos professores, como o caso de Anne-Marie Chartier e seus seguidores pelo mundo, inclusive no Brasil, passou-se a analisar as práticas dos professores dando ênfase ao que a autora chamou de *coerência pragmática*, em comparação à *coerência teórica* (CHARTIER, 2007). Para essa autora, a coerência teórica está ligada aos conhecimentos teóricos produzidos em uma determinada área, ou seja, os discursos acadêmicos que servem de referência para a prática docente. Já a coerência pragmática relaciona-se às estratégias do fazer didático do dia a dia do docente, ao se deparar com os objetivos e problemas práticos do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre essa questão, Chartier (2007) mostra-nos os resultados de sua pesquisa, na qual a autora realizou um estudo de caso que buscou saber como uma professora das séries iniciais poderia teorizar reflexivamente sobre sua prática profissional em relação à aprendizagem da escrita no último ano da Educação Infantil. A partir desse estudo, Chartier percebeu que a

professora, muitas vezes, realizou, do ponto de vista teórico, atividades que apresentavam modelos incompatíveis, aparentando, à primeira vista, uma incoerência (teórica) entre essas atividades.

Mas, ao lançar um olhar a partir do que Chartier chamou de *ponto de vista dos saberes em ação*, havia uma forte coerência pragmática entre as atividades e as sequências realizadas pela professora. Segundo a autora: “[...] Florence (a professora observada) sabia aonde ia e essa segurança lhe possibilitava assumir uma grande calma diante dos múltiplos incidentes que cruzavam o cotidiano, mas que não faziam se desviar do seu caminho[...].” (CHARTIER, 2007, p.198).

Acreditamos ser importante a também valorização dos conhecimentos práticos do professor, mas a visão dessa diferença entre coerência pragmática e coerência teórica proposta por Chartier (2007) só reforça o abismo que foi criado entre a teoria e a prática na formação dos professores, como se o que a autora chama de coerência pragmática também não estivesse permeado de conhecimentos teóricos, pois a profissionalização do professor requer justamente a mobilização de saberes diversos que se põem em ato durante o processo pedagógico.

Além da criação desse abismo citado acima, Roldão (2007), ao discutir a relação entre a teoria e a prática, afirma que muitas vezes a ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui para o crescimento dos docentes. Podemos avistar, a partir da supervalorização da prática, um grande perigo no processo de formação dos professores, ao se sobrevalorizar o caráter prático e deixar cada vez mais de lado a formação teórica do docente.

Ainda sobre a formação prática dos professores, Roldão (2007) também chama a atenção para a “praticidade” carregada pela profissão docente, uma vez que ela já era exercida/praticada muito antes de se haver produzido um conhecimento sistematizado sobre a prática. Mas também destaca que sem a produção do conhecimento teórico sistematizado, essa prática, possivelmente, não teria se transformado em uma atividade de ação profissional. Dessa forma, entendemos que a teoria não só transformou a prática em uma atividade profissional, mas também a modificou, a partir das reflexões teóricas produzidas através da análise das práticas e das ações dos professores.

Como a prática educativa é uma atividade, antes de tudo, social, não há que se colocar a relação teoria-prática como algo linear, como se faz em algumas áreas do conhecimento, e até na própria área de Educação, ao se propor a aplicação direta de teorias na prática. Os caminhos traçados entre esses ditos tipos de conhecimentos é muito difuso e tem vários desvios. Na verdade, defendemos a ideia de que há uma interdependência entre o que se costuma chamar

de conhecimento teórico e de conhecimento prático. A relação entre o teórico e o prático, nas palavras de Pérez-Gómez (1995), quando nos referimos à docência, acontece nas múltiplas situações da vida escolar, quando:

[...] o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos [...]. (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 102-103).

Em um raciocínio semelhante, ao tratar como os professores articulam os conhecimentos teóricos e práticos, e como esses conhecimentos também se articulam, Pimenta (2012) afirma:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os [...]. (PIMENTA, 2012, p. 31).

Ampliando a discussão sobre as relações entre a teoria e a prática, Charlot (2012) traz a ideia de que não existe problema no diálogo entre a teoria e a prática, mas entre os dois tipos de teoria, os quais o autor chama de uma *teoria enraizada nas práticas* e uma *teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa*. Há uma recusa, por parte dos professores, da teoria que se dirige a outros pesquisadores e que se distancia da prática, fazendo com que os docentes não consigam conceber essas discussões teóricas como importantes fundamentos que possam dialogar com suas práticas pedagógicas.

Algumas pesquisas na área de Educação que investigam práticas (DUARTE, 2014; NASCIMENTO, 2014; SILVA, 2016a) têm ajudado a trazer às universidades uma maior bagagem do que chamamos anteriormente de uma teoria enraizada na prática. A partir das discussões de práticas de ensino, os pesquisadores lançam um olhar analítico, baseado em teorias, para a descrição e a produção de uma nova teorização das práticas docentes e de teorias que são advindas da análise de práticas. Esse movimento tem tentado conceder às universidades um maior papel na contribuição das mudanças e melhorias do ensino na Educação Básica e tem tentado proporcionar uma maior aproximação dos docentes às discussões teóricas.

Ainda nessa discussão sobre as relações entre conhecimento teórico e conhecimento prático na formação da identidade profissional docente, parece-nos interessante trazer as contribuições de Zeichner (1998), no intuito de ampliar o debate. O autor, a partir da realidade

norte-americana, fez uma análise da separação que existe entre o que ele chama de o mundo dos *professores-pesquisadores* e o mundo dos *pesquisadores acadêmicos*, separação muito pautada por questões de poder e *status*.

Para Zeichner (1998), há uma rejeição mútua entre o que os profissionais desses dois mundos produzem em relação à educação. Os professores pesquisadores rejeitam o que os acadêmicos produzem, pois consideram que essa produção é irrelevante para a sua prática. Já os acadêmicos desconsideram a produção dos “[...]professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos.” (ZEICHNER, 1998, p.1). Essas rejeições são pautadas, principalmente, pelo caráter teórico das pesquisas realizadas pelos acadêmicos e pelo viés prático das pesquisas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores.

Trazendo essa discussão para a realidade brasileira, percebemos que essa separação pode ser ainda pior, já que talvez poucos professores da Educação Básica – o que Zeichner chama de professores-pesquisadores –, realizam pesquisas em sua rotina de trabalho. No Brasil, a expressão *professor-pesquisador*, diferentemente dos EUA, remete aos professores acadêmicos que estão produzindo pesquisas nas universidades e nos centros de formação de professores e aos professores da Educação Básica que se dedicam, também, à pesquisa. Quando nos reportamos aos professores da Educação Básica, em sua maioria, percebemos que poucos se denominam pesquisadores, pois muitos seguem uma rotina pesada de horas de aula e, muitas vezes, não têm condições de dedicar parte da sua vida profissional à pesquisa, seja através de uma pós-graduação ou da pesquisa da sua própria prática docente.

Zeichner (1998) aponta algumas razões que podem ser causadoras desse distanciamento entre o conhecimento tido como teórico, produzido pelos acadêmicos, e o conhecimento prático dos professores. Uma dessas razões é “[...] o uso de uma linguagem especializada no meio acadêmico, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos.” (ZEICHNER, 1998, p.2). Quantos professores da Educação Básica se sentem distantes das pesquisas acadêmicas produzidas na área de Educação devido à linguagem que os pesquisadores utilizam em seus trabalhos?! Sabemos que os gêneros acadêmicos demandam um certo grau de formalidade em suas composições, mas temos que pensar que o que produzimos na academia teria muito mais sentido se alcançasse um público maior de profissionais que seria beneficiado através da leitura desses textos.

Outra razão, não menos importante que a primeira, é a forma negativa com que os professores são descritos nas pesquisas acadêmicas. Não há de se negar que a prática de ensino no Brasil apresenta vários problemas, e o professor, muitas vezes, envolto em uma estrutura precária, desenvolve práticas não muito eficazes. Entretanto, muitos pesquisadores não

apresentam um olhar sensível para analisar essas práticas a partir de uma visão ampla e analítica, que considere o trabalho docente dentro de um contexto maior, e que não pode ser analisado isoladamente. Muitas vezes, os pesquisadores escolhem realidades deficitárias e buscam nesses ambientes analisar e mostrar os resultados de práticas problemáticas, com muitas críticas ao trabalho do professor, como se isso fosse contribuir para a melhoria do processo de formação dos professores.

Como sinais positivos de mudança e de reação a essas razões que afastam os professores do conhecimento produzido nas universidades, Zeichner (1998) aponta que, na realidade dos EUA, muitos pesquisadores e centros de produção de pesquisas estão mais preocupados com uma obrigação de criar um diálogo mais próximo entre a universidade e os professores, fazendo com que os docentes sintam a necessidade da aproximação com o conhecimento produzido na academia.

Outro ponto a se destacar é a preocupação que os pesquisadores precisam ter com os professores que participam como voluntários de suas pesquisas. Essa questão vem ganhando destaque através da necessidade da aprovação de projetos de pesquisa nos comitês de ética, que regulam, em muitas universidades e centros acadêmicos, trabalhos que lidam com seres humanos. Além de analisar as questões éticas que envolvem os voluntários das pesquisas, o julgamento dos comitês também leva em consideração o impacto que as investigações podem causar no ambiente em análise, no caso da Educação, na escola ou em qualquer espaço em que se desenvolva o processo educativo.

Na sequência, passaremos a conhecer, a partir da leitura e análise de documentos oficiais que tratam do estabelecimento e da regulamentação da pós-graduação brasileira, a história e a constituição dos MP no Brasil, no sentido de entender como o Profletras teve sua origem em meio à nova realidade dos processos formativos desenvolvidos em nosso país.

2.3 A HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DOS MP NO BRASIL

Falar sobre os MP no Brasil é recorrer a uma história ainda muito recente. Não há de se fazer grandes pesquisas históricas para se chegar à gênese desse tipo de pós-graduação que, no nosso país, está se firmando como algo muito sólido.

Com o intuito de irmos o mais fundo possível na história dos MP no Brasil, partiremos da análise do que diz o Parecer CFE nº 977/65 de 03/12/1965, documento que é considerado o marco referencial para a criação e consolidação da pós-graduação no país. Esse documento surgiu em um momento de grandes incertezas em relação à natureza dos cursos de pós-

graduação existentes no Brasil e teve como objetivo desenvolver e implantar o regime desses cursos no nosso contexto.

Partindo do objetivo exposto acima, o parecer traça um breve histórico da pós-graduação no mundo e, ao final, ancora-se no modelo de pós-graduação norte-americano como base para desenvolver a pós-graduação brasileira. No documento, há a definição do conceito de pós-graduação, diferenciando a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, estabelecendo as diferenças entre esses dois tipos.

Além de definir os conceitos fundamentais que regulariam a pós-graduação brasileira, definindo o mestrado e o doutorado como dois níveis de estudo, o parecer de 1965, ao se basear no modelo norte-americano, já descrevia a coexistência de mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais, embora não tenha desenvolvido uma discussão sobre estes últimos. Segundo o documento, há que se distinguir entre doutorados e mestrados de grau acadêmico ou de pesquisa e os de grau profissional:

[...] Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os **doutorados profissionais**, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. **O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional** [...]. (BRASIL, 1965, p. 45, grifo nosso).

Mesmo o parecer de 1965 tendo citado a possibilidade legal da existência dos cursos de mestrado e doutorado profissional, somente em 1995, 30 anos após a criação desse primeiro documento, houve a publicação de uma portaria que tratava da flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu*, trazendo a discussão sobre os MP. A Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995 (BRASIL, 1995), determinou à CAPES a implantação de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos dirigidos à formação profissional. Marcava-se, assim, o início da implementação das discussões legais sobre o funcionamento dos MP no Brasil.

Esse documento veio a dar início ao processo de implementação dos MP, que se deu em decorrência da demanda de profissionais cada vez mais bem formados para atuar em mercados de trabalho cada vez mais exigentes. Ou seja, todo esse processo foi desencadeado por uma demanda que, provavelmente, não estava sendo suprida pelos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Posteriormente, discutiremos o que define a diferença entre os MP e os MA para tentar entender melhor todo o seu processo de criação e consolidação.

Sobre essa discussão de formação de mão de obra especializada, não podemos deixar de abrir um parêntese para falar sobre as exigências que o mercado impunha à formação de profissionais que pudessem suprir uma demanda de produção e de lucro, que era consequência de um mundo capitalista e neoliberal, contexto que deu origem à criação dos MP no Brasil e no mundo.

O sistema capitalista, a partir do processo de globalização, impõe-nos uma nova ordem mundial, que determina o nosso modo de ser e viver no mundo, incluindo, assim, as mudanças no mercado de trabalho. Nesse sentido, o mercado vai, com a especialização de mão de obra cada vez mais específica, exigindo a formação de profissionais cada vez mais especializados e qualificados para desempenharem papéis que possam determinar um maior grau de produção.

Sobre esse ponto, Ferreira (2003, p. 20) nos adverte:

[...] A contemporaneidade é fruto principalmente de uma ordem econômica capitalista mundial que envolve a formação de um tipo especial de Estado e, de modo geral, de tipos de organização, os quais dependem fundamentalmente da estrutura da informação [...].

Essa nova configuração trouxe à tona a exigência do aperfeiçoamento e a intensificação do processo de formação de profissionais qualificados para exercerem funções demandadas pelo mercado de trabalho. Além dessas exigências, o avanço das ciências e das tecnologias também contribui para o incremento no processo de formação continuada dos profissionais de áreas diversas, para acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas. É nesse cenário, portanto, que vemos a criação dos MP.

Fechando o parêntese aberto para falar sobre as exigências do mercado, voltemos a tratar da legislação que regulamentou os MP no Brasil. Três anos após a promulgação do parecer de 1995, foi publicada a Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998a), a qual dispunha sobre o reconhecimento dos MP no Brasil, bem como estabelecia outras providências legais e regras sobre o funcionamento desses cursos. Dentre as regras dispostas no referido parecer, destacamos a necessidade de se articular o ensino com a aplicação profissional, ideia que passou a nortear fortemente o caráter dos MP no Brasil.

Além dessa necessidade de articulação entre formação e aplicação profissional, a Portaria de 1998 tratou de aspectos mais burocráticos, no que diz respeito ao processo de avaliação periódica a que os MP seriam submetidos, bem como dispôs sobre a exigência de apresentação de um trabalho final que, segundo o documento, poderia dar-se “[...] sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de

instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso.” (BRASIL, 2014, p.1). Esse leque de possibilidades de realização de trabalhos de conclusão de curso justifica-se pela grande variedade de áreas nas quais os MP foram sendo desenvolvidos. Nesse sentido, a portaria projetou estabelecer os requisitos para regular os trabalhos de conclusão de áreas, como, por exemplo, de tecnologia, educação, administração.

Outro documento que nos serviu como base para compor a história dos MP é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), que, semelhantemente ao Parecer de 1965, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação no país. Essa Resolução ratifica alguns pontos do documento de 1965, como a diferença entre a pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*, mas traz pontos novos para a discussão. Um desses pontos, que nos chamou bastante atenção, foi a proposição de cursos de pós-graduação a distância.

Há, no referido documento, artigos específicos que tratam dessa modalidade de ensino, Art. 3º e Art. 11, além de incisos e parágrafos únicos, que versam sobre o processo de implementação desses cursos, assim como exigências para seu funcionamento e seu processo avaliativo. Esse parecer de 2001 foi o início do processo de implementação, no Brasil, dos cursos de pós-graduação a distância, que foram retomados mais de uma década depois, através de outros documentos, que comentaremos na sequência.

Outros documentos legais que nos ajudaram a entender o desenvolvimento e o caráter que os MP têm hoje, no Brasil, são as Portarias normativas nº 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a) e a nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b). Ambas tratam das mesmas disposições, sendo a última substitutiva da primeira. Essas Portarias dispõem sobre os MP no âmbito da Capes. O objetivo principal desses documentos é identificar potencialidades para a atuação de profissionais altamente qualificados nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo.

Em 2017, foi publicada a Portaria nº. 389, de 23 de março de 2017, que instituiu os cursos de mestrado e doutorado profissional (DP) no Brasil. A novidade trazida pela Portaria era a instituição do DP, já que o MP já estava instituído e regulamentado por documentos anteriores. No Art. 2º da Portaria 389, há a descrição dos objetivos para a criação dos DP, e, através da leitura desses objetivos, percebemos que eles tentam abarcar as diferentes características de cursos de diversas áreas, que vão desde a questão da produtividade em empresas à resolução de problemas e à geração e aplicação de processos de 2017a inovação.

Em 2017, foi publicada a Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b). Esse documento dispõe sobre os MP e os DP, explicando que as orientações para a elaboração

das propostas de cursos novos serão explicadas em documentos de área, mas não dá detalhes de como isso seria realizado.

Finalmente, chegamos ao último documento publicado até a presente data sobre a criação e regulamentação dos cursos de MP, que é o Parecer nº 462 do Conselho Nacional de Educação, de 28 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017c), que estabelece normas referentes à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Esse parecer, em sua parte introdutória, traz um breve histórico de documentos anteriores que tratam da temática em questão. Também destaca, com o propósito de justificar os pontos defendidos no referido documento, uma evolução histórica do crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, afirmando que a implementação de novas modalidades de mestrados e doutorados deve estimular:

[...] transformações de meios e atitudes, de forma a possibilitar a gestão do processo de expansão, especialmente no que diz respeito à vinculação da expansão às políticas de inserção do conhecimento e da formação especializada nos ambientes de desenvolvimento econômico, seja de forma a contribuir com a competitividade e inovação, seja para o incremento de políticas públicas e do mais amplo alcance do bem-estar da sociedade. (BRASIL, 2017c. p.7).

A leitura desse trecho transcrito acima, assim como de outros pontos trazidos de documentos citados anteriormente, deixa claro que todo esse processo de criação e implementação dos MP e, mais recentemente dos DP, está muito pautado no incentivo à criação de mão de obra qualificada que gere uma maior produtividade em setores ligados ao crescimento econômico. Não vemos mal nisso, mas, ao se pensar em áreas, por exemplo, como a Educação, esse processo não reflete as necessidades de um campo que não visa à produtividade, nem a arranjos econômicos. Nesse sentido, há de se agir com cautela em relação ao planejamento e à execução de cursos voltados para a Educação e, como no caso do nosso objeto de análise, de formação de professores.

Após desenvolver a parte introdutória, o parecer estabelece o seu objetivo principal, que é, segundo o documento, caracterizar os “[...] cursos de mestrado e doutorado quanto as (sic) modalidades acadêmico, profissional, a distância, formas de organização e de interação institucional e associativa [...]” (BRASIL, 2017c. p. 2).

A partir desse objetivo geral, o parecer vai estabelecendo normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobre as quais comentaremos apenas aquelas que nos parecem mais importantes para a nossa discussão. Uma dessas normas é a desobrigação da exigência do curso de mestrado para o ingresso no doutorado. Como se trata de um documento

normativo, não há explicações que justifiquem essa postura. Também, como é uma Resolução de caráter muito abrangente, não há especificações de que áreas irão seguir essa normativa e, portanto, fica difícil compreender o objetivo desse ponto, principalmente por entendermos que há diferentes necessidades na construção da carreira acadêmica e da formação do pesquisador em áreas diversas.

Da mesma forma, mas agora tratando do processo de autorização de cursos de mestrado e doutorado, as instituições podem propor a oferta de cursos de doutorado sem necessariamente ofertarem um mestrado na área ou subárea correspondente. Precisamos pensar se essa posição não comprometeria a qualidade dos cursos de doutorado dessas instituições, e se essa normativa não fere outras, que estabelecem os procedimentos para a oferta de cursos de pós-graduação no Brasil. Além desses dois pontos destacados, está presente a normatização da oferta dos cursos de mestrado e doutorado a distância, que já tinha tido início na Portaria de 2001, como comentado anteriormente. Sobre os MP e os DP, não houve grandes destaques. Na verdade, segundo o Parecer nº 462, essas modalidades passaram a fazer parte da normativa geral que regulamenta os cursos de pós-graduação no país.

Abaixo, para uma melhor visualização das informações levantadas neste tópico, segue um quadro com os documentos legais comentados no histórico feito sobre os MP no Brasil, bem como suas respectivas datas e objetivos, para que possamos visualizar um percurso histórico e resumir, a partir de um olhar panorâmico, o processo de instituição desses mestrados.

Quadro 4 - Documentos reguladores da pós-graduação no Brasil e seus objetivos

Documento	Objetivo
Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965.	Implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no Ensino Superior brasileiro.
Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.	Determinar a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional.
Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. (Revogada pela Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017).	Dispor sobre o reconhecimento dos MP e dar outras providências.
Resolução CNE/CES nº1, de 03 de abril de 2001.	Estabelecer normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação no Brasil.
Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. (Revogada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009).	Dispor sobre o MP no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.
Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. (Revogada pela Portaria Normativa nº 389, de 23 de março de 2017).	Dispor sobre o MP no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.
Portaria Normativa nº 389, de 23 de março de 2017.	Instituir as modalidades de MP e DP.

Portaria Normativa nº 131, de 28 de junho de 2017.	Dispor sobre o MP e o DP.
Parecer nº 462/2017, de 28 de novembro de 2017.	Estabelecer normas referentes à pós-graduação <i>stricto sensu</i> no país.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

O estudo dessas portarias e pareceres ajuda-nos, certamente, a entender como se desenvolveu o projeto e a execução dos MP no Brasil, levando-se em consideração as exigências de formação continuada de profissionais de diversas áreas. Quando tratamos das “exigências de formação”, queremos aludir não especificamente às exigências da academia em formar pesquisadores, mas à necessidade de formar profissionais que atendam às demandas específicas do mercado de trabalho, movimento esse que fez surgir a necessidade da criação e da expansão dos cursos de MP. Para entender melhor os aspectos que diferenciam os MP dos MA, vamos recorrer, além das bases legais já descritas anteriormente, a alguns autores que discorrem sobre essa temática.

Ribeiro, quando ocupava o cargo de diretor de avaliação da Capes, publicou dois textos, Ribeiro (2005, 2006), nos quais destacou os principais argumentos que levaram a Capes a apostar na proposta do MP. Nesses textos, o autor retoma e desenvolve pontos discutidos no seminário *Para além da academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade*, realizado pela Capes, em 2005, quando a entidade reuniu os representantes de diversas áreas de conhecimento.

Nessa reunião, a instituição teve o objetivo de expor suas razões à criação da modalidade dos MP concomitantemente aos MA. Dentre os argumentos da Capes, destacados por Ribeiro (2005), está a iniciativa de levar o conhecimento acadêmico para além dos muros das universidades. Nesse sentido, a criação e o incentivo aos MP são ações completamente válidas e possíveis entre aquelas que visam à transformação social.

Outro forte argumento do autor é que “[...] a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta [...]” (RIBEIRO, 2005, p.10). Esse argumento passa a ter sentido quando entendemos que, diferentemente dos MA, os MP não visam, como objetivo principal, formar profissionais diretamente ligados à docência (formadores de pesquisadores) nem pesquisadores. Os MP foram criados com a proposta de formar profissionais que atendam a áreas diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e do sistema produtivo (RIBEIRO, 2005). Ainda na defesa do argumento acima, Ribeiro afirma que, além da necessidade de formação de pesquisadores – objetivo principal dos MA –, há uma crescente oferta de mestres e doutores que se colocam,

como o autor define, “para fora da academia” (RIBEIRO, 2005, p. 1), ou seja, profissionais que não desejam desenvolver-se como pesquisadores acadêmicos.

Na sequência, passaremos a discutir sobre esse ponto, tomando como fundo não só o ambiente de implementação dos MP no final da década de 1990, mas também pensando nos cursos de MPE – de caráter mais recente – e os ainda mais recentes MP em rede voltados à formação de professores da Educação Básica (PROF), mestrados que se inserem em uma área que, tradicionalmente, tem como foco a formação do pesquisador em Educação.

2.3.1 Os MPE e os MP em rede voltados à formação de professores da Educação Básica (PROF)

Comparados a outras áreas do conhecimento, os MPE tiveram um início tardio. O primeiro deles, no Brasil, foi criado em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora, mas só teve seu início em 2010. Embora esse início tenha sido tardio, a expansão deu-se em um ritmo rápido.

Já os PROF tiveram sua criação em um tempo ainda mais recente. Os primeiros cursos foram criados entre os anos de 2012 e 2014. Eles se inserem no ProEB, que foi criado com o objetivo de atender à demanda de formação de professores da Educação Básica, aproximando-os da pós-graduação *stricto sensu*.

Gerido pela Diretoria de Educação a Distância da Capes, o ProEB reúne cursos de MP em rede nacional nos formatos presencial ou semipresencial, voltados a professores da Educação Básica. Atualmente, o programa oferece 12 cursos de MP, sendo 2 não ligados à formação de professor (Gestão e regulação em recursos hídricos – ProfÁgua e o de Administração Pública – PROFIAP).

Todos os demais cursos são voltados para a área de formação de professores. De acordo com o ProEB, os programas ofertados são os ligados às áreas de Artes (ProfArtes), ao Ensino de História (ProfHistória), à Matemática (PROFMAT), à Biologia (PROFBIO), ao Ensino de Física (ProFis), ao Ensino de Educação Física (PROFEF), à Educação Física (PROEF), à Química (PROFQUI), à Filosofia (ProfFilo), ao Ensino de Ciências Ambientais (PROFCIAMB), à Sociologia (PROFSOCIO) e à Letras (Profletras)²².

Retomando a discussão sobre a formação do mestre acadêmico e do mestre profissional, agora a partir de um panorama temporal mais amplo, incluindo os recentes MPE e os PROF,

²² Esse MP foi reconhecido como curso de pós-graduação *stricto sensu* através da portaria nº 1.009, publicada no diário oficial da união no dia 10 de outubro de 2013.

analisaremos o que alguns autores afirmam sobre as diferenças e semelhanças dessas duas modalidades de mestrado.

Ribeiro (2005, 2006), ao tratar da configuração dos MP e do perfil dos alunos desses cursos, destaca o sentido da imersão dos alunos cursistas no ambiente da pesquisa. Segundo Ribeiro (2006), uma das diferenças entre os MP e os MA é a formação do profissional enquanto pesquisador. Os MA têm por objetivo principal a formação do pesquisador a longo prazo. Já os MP têm por objetivo que:

[...] o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita, mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão. [...].” (RIBEIRO, 2006, p.315).

André e Princepe (2017) retomam a discussão iniciada por Ribeiro em 2005. Esses autores confirmam parcialmente a posição do ex-diretor da Capes sobre a imersão dos estudantes dos MP e MA no mundo da pesquisa, mas divergem em relação ao tipo de envolvimento que os mestrandos teriam com as pesquisas nas diferentes modalidades de mestrado. Segundo os autores, o aluno do MP precisa ser um pesquisador de sua própria prática e, para isso, a formação deve estar toda orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho de conclusão seja o resultado dessa pesquisa.

Ressaltamos que essa discordância está alicerçada, principalmente, no fato de, ao se referir, em 2005/2006, ao caráter do profissional-pesquisador dos MP, Ribeiro estar projetando tratar sobre a formação de profissionais de diversas áreas, inclusive áreas que têm diferentes níveis de envolvimento com a pesquisa na formação de seus profissionais. Nesse sentido, de forma muito inicial, o autor tratou de forma genérica de que tipos de envolvimento básico os MP deveriam/poderiam proporcionar aos seus cursistas, visando, inclusive, traçar uma diferenciação geral, na ocasião da implementação dos MP.

Já André e Princepe, em 2017, ao reafirmar a importância da formação do profissional-pesquisador, ancoraram sua perspectiva na análise dos cursos de formação de mestres profissionais em educação, área que, tradicionalmente, visa à formação de profissionais, em essência, pesquisadores.

Mesmo levando-se em consideração a época atual, e especificamente os cursos de MP voltados à formação de professores, não há um consenso sobre esse ponto da formação do pesquisador. Se partirmos da análise da legislação, veremos que, realmente, não é o objetivo principal dos cursos de MP a formação de pesquisadores, mas esse caráter está presente nos

cursos, principalmente partindo-se da perspectiva de Ribeiro de formar profissionais que possam utilizar a pesquisa para modificar a sua prática.

Para ampliar a discussão sobre os objetivos dos MP em relação à formação do profissional pesquisador, apresentaremos o trabalho de Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018). Em uma pesquisa que teve como objetivo compreender as especificidades do MP em relação à elaboração de uma dissertação e de um produto educacional com as diversas metodologias de pesquisa que esse tipo de formação requer e, em particular, a metodologia de pesquisa sobre a própria prática, as autoras apontam que “[...] A expectativa é que o processo do mestrado profissional seja formativo para o professor-pesquisador, ao mesmo tempo que devolve à comunidade educacional recursos de apoio a novas práticas.” (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018, p.89). A pesquisa teve como foco o Programa de Pós-graduação em Educação e Docência (PROMESTRE/FAE/UFMG), na linha de Educação Matemática.

Segundo os relatos da pesquisa, no Programa de Pós-Graduação PROMESTRE, o mestrando apresenta, ao final do curso, uma dissertação, para a qual se indica que seja feita uma reflexão de sua prática, situando a questão de pesquisa e o plano de ação como produto educacional esperado e embasado em teorias do campo da Educação. O trabalho de Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) também abordou a necessária articulação entre pesquisa, produto e formação, entendendo estarem esses pontos intrinsecamente relacionados. A expectativa é de que o processo do MP seja formativo para o professor-pesquisador e, ao mesmo tempo, devolva à comunidade educacional recursos de apoio a novas práticas.

Segundo as autoras, os mestrandos que procuraram o PROMESTRE traziam desafios de suas experiências práticas, esperando entendê-las, sistematizá-las, encontrar soluções e/ou desenvolver práticas inovadoras e eficazes, mas nem sempre as metodologias de pesquisa comumente utilizadas nos programas acadêmicos do campo educacional atendiam a essas especificidades (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018). A concepção de processo que sustentava essa proposta considerava que a pesquisa do professor em programas de pós-graduação trazia para o contexto acadêmico um profissional que produz conhecimentos na sua prática, na relação com seus pares e alunos.

Após cotejarmos os dados da pesquisa de Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) com o que a legislação nos traz sobre os objetivos dos MP, em especial no que diz respeito à formação do pesquisador e do produto final dos cursos, percebemos que não há como afirmar que existe um consenso sobre tais pontos e que cada curso, principalmente se levadas em consideração as diferentes áreas do conhecimento, trata a relação da pesquisa e da formação profissional a partir de diferentes perspectivas. Como não é objetivo do presente trabalho analisar como os MP vêm

tratando a formação do professor pesquisador, para melhor elucidar esse ponto, sugerimos a necessidade de pesquisas para poder entender como os cursos de MP estão lidando com esse aspecto, que lugar a pesquisa ocupa, por exemplo, na matriz curricular dos cursos e que tipo de trabalho de conclusão de curso os MP exigem dos cursistas, bem como o tipo de acompanhamento/orientação.

Por fim, após a construção dessa parte de nosso referencial teórico, passaremos, na próxima seção, a tratar sobre o ensino de LP, em especial ao trabalho com a gramática/AL, para, nas análises, fazermos a relação desses temas com o processo de formação dos cursistas do Profletras.

3 ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA (AL) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teóricos e as nossas reflexões relacionadas às teorias sobre ensino de língua materna que orientaram a presente pesquisa. Iniciaremos com uma breve discussão sobre as concepções de linguagem e suas relações com o ensino LP. Em seguida, discutiremos sobre a concepção de gramática, seus tipos e seu ensino nas escolas de Educação Básica no Brasil. Por fim, apresentaremos e discutiremos a perspectiva da AL, como uma proposta teórico-metodológica de trabalho com as reflexões linguísticas nas aulas de língua materna.

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LP

Embora o termo *linguística* só tenha começado a ser usado com mais frequência no discurso acadêmico em meados do século XIX, para enfatizar a diferença entre uma abordagem mais inovadora dos estudos da língua e os estudos tradicionais ligados à filologia, já poderíamos encontrar antes dessa época alguns trabalhos que se referiam a estudos linguísticos e que traziam cunhado o nome *Linguística* em algum momento. Entretanto, atribui-se a Ferdinand de Saussure o mérito de tornar a Linguística uma ciência, tendo a língua como seu objeto de estudo.

Ao olharmos ainda mais longe para a história dos estudos acerca da linguagem, veremos que esses estudos datam de épocas longínquas e, sobre esse ponto, concordamos com Weedwood (2002), quando a autora afirma que “[...] as pessoas vêm estudando a linguagem desde a invenção da escrita e que os estudos da língua com finalidades práticas precederam ao processo de reflexão da análise científica.” (WEEDWOOD, 2002, p.17).

Além das contribuições de Saussure para o desenvolvimento da Linguística geral como ciência e a definição do conceito de língua, podemos destacar as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que, além de discutir as teorias saussurianas, propôs novas ideias acerca da definição do objeto língua/linguagem²³. Hoje, com o avanço da Linguística moderna, podemos contar com as contribuições de novos campos de estudos da linguagem, como, por exemplo, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Linguística Cognitiva, para as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua.

²³ É importante destacar que, apesar da grande contribuição de Bakhtin e Saussure para as discussões sobre as concepções de linguagem e o ensino de LP, esses autores não tiveram o objetivo de tratar da linguagem na perspectiva do ensino de língua.

Partindo-se das discussões iniciadas acima, nas quais tratamos das contribuições da Linguística e de alguns teóricos para os estudos da linguagem, passaremos, na sequência, a discorrer sobre as concepções de linguagem defendidas por alguns autores, fazendo uma contextualização histórica e relacionando-as ao ensino de LP.

Saussure (2006 [1916]) e Bakhtin²⁴ (2010 [1929]) apresentaram diferentes concepções acerca da definição de *língua* e de *linguagem*. Para Saussure, em primeiro lugar, haveria uma distinção clara entre as definições de língua e linguagem, distinção essa que o levou a se dedicar ao estudo do conceito de língua, colocando de lado a linguagem, pois, para esse autor:

Tomada em seu todo, **a linguagem** é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. **A língua**, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2006, p.17, grifo nosso).

Já para Bakhtin (2010, p. 128), “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]”. Sendo muito mais do que um código, ela é essencialmente social, pois está diretamente ligada às condições concretas de uso. Dessa forma, a língua/linguagem configura-se fruto de reflexões científicas extremamente articuladas à realidade social.

Trazendo a discussão para o campo pedagógico, muitos autores tratam das definições do que é a linguagem e suas aplicações na prática do ensino de língua. Entre esses autores, podemos destacar as contribuições de Franchi (1987), Geraldi (2003a), Travaglia (2006 [1996],) e Soares (1998), que trazem a definição de três concepções que podem ser norteadoras do ensino de LP.

Segundo esses autores, a prática pedagógica do professor de língua está intimamente ligada à concepção de linguagem que o mesmo adota como base teórica. Ao adotar a *concepção de linguagem como expressão do pensamento*, o docente tenderá a focar a gramática normativa/prescritiva como ponto principal do processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que, segundo Geraldi (2003a, p. 41): “[...] essa concepção ilumina, basicamente, os

²⁴ Faremos, no presente trabalho, referência a Bakhtin como autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, embora saibamos que há discussões e comprovações da autoria de Valentin Volóshinov. Há, inclusive, novas edições que já trazem Volóshinov como autor da obra citada anteriormente.

estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Podemos destacar também, segundo essa concepção, o prestígio que se dá ao domínio da norma padrão, que passa a ser o grande objetivo do ensino de língua nas escolas. Essa norma²⁵ é tida como único modelo correto de realização linguística, excluindo-se, assim, as demais variedades. Essa forma de pensar gera um grande preconceito em relação ao modo de uso da linguagem das pessoas menos favorecidas econômica e linguisticamente, estigmatizando-se, assim, a língua da maior parte da população brasileira.

Sobre essa concepção, Franchi (1987, p. 16) afirma: “Esse dualismo, mundo e pensamento, pensamento e linguagem, coloca para o sujeito não muito mais do que apreender a realidade e encontrar os modos mais adequados de representá-la na linguagem [...]”. E esse “representá-la pela linguagem” está relacionado, basicamente, às escolhas linguísticas feitas pelo usuário da língua, quase sempre baseadas na norma gramatical.

O estudo dos textos, quase sempre os da tradição literária, dentro dessa concepção de língua, frequentemente, restringe-se ao entendimento/reconhecimento de estruturas gramaticais. Podemos relacionar essa primeira concepção de linguagem ao que Bakhtin (2010) denominou de *subjetivismo idealista*.

Ao discorrer sobre a definição do objeto da Filosofia da Linguagem e da Linguística geral, Bakhtin (2010) elenca duas orientações de pensamento filosófico-linguístico, as quais nomeia de *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. No que diz respeito à primeira orientação, a linguagem está relacionada ao psiquismo individual:

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

1. *A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.*
2. *As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.*

²⁵ Alguns autores, como, por exemplo, Faraco (2012) e Zilles (2016) afirmam que a norma padrão é uma abstração e que ela não pode ser considerada uma variedade da língua, em uma perspectiva sociolinguística, pois é um construto sócio-histórico que, tradicionalmente, serve como referência para a uniformização da língua. Esse conceito diferencia-se do que se denomina “norma culta”, por essa ser considerada a norma peculiar de uma determinada parcela da população que mais direta e intensamente lida com a cultura escrita, em situações formais de fala ou escrita. (FARACO, 2012). Não entraremos nessa discussão, mas fica marcada aqui a referência.

3. *A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.*

4. *A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.* (BAKHTIN, 2010, p. 74-75).

A partir das posições fundamentais dessa primeira tendência apresentada, percebe-se a relação entre a primeira concepção de linguagem elencada e o subjetivismo idealista, a partir do momento em que ambos definem a língua como resultado de atividades psíquicas, materializadas através de atos individuais, a partir de um sistema estável (código) e abstratamente construído.

Já a segunda vertente, o objetivismo abstrato, aproxima-se da *concepção de linguagem como instrumento de comunicação*. Nessa tendência, considera-se que:

[...] O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2010, p.81).

Nessa perspectiva, a língua é vista também como um código, mas, diferentemente da tendência anterior, o uso desse código, agora visto como pronto e externo aos sujeitos, ultrapassa os limites da consciência individual e psíquica. Nessa situação, o código é utilizado como um instrumento de comunicação externo ao falante, que se apropria desse sistema para o fluxo da comunicação, que lhe permite uma troca de mensagens com seus interlocutores. No entanto, nessa concepção, não está presente a perspectiva da interação e o caráter social e ideológico da língua.

Em comparação à primeira vertente, podemos elencar e cotejar os fundamentos do objetivismo abstrato, que são o oposto do subjetivismo idealista.

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não

existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN, 2010, p. 86).

Ao discorrer sobre o objetivismo abstrato, Bakhtin coloca Ferdinand de Saussure como o mais brilhante representante dessa tendência, pois este “[...] deu a todas as ideias da segunda orientação uma clareza e uma precisão admiráveis [...]” (BAKHTIN, 2010, p.87).

Ao se falar da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, vemos, que à época de ascensão dessa concepção, o Brasil vivia um momento de pretenso desenvolvimento econômico, e a educação estava voltada à inserção das pessoas no mercado de trabalho. Em relação às aulas de LP nas escolas de Educação Básica do país, compreendemos que o ensino de língua estava voltado às urgências políticas demandadas por aquele momento histórico. Nesse período, portanto, os objetivos de ensino eram:

[...] pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-codificador* e como *receptor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao *saber a respeito da língua* – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens – ao *uso da língua*. (SOARES, 1998, p. 57).

Esse cenário de mudança nos objetivos de ensino, incluindo os de língua materna, foi determinado por alterações no contexto político e ideológico da época: instaurava-se, no Brasil, o Regime Militar. Esse processo de mudança nas políticas educacionais não se deu de forma progressiva, senão de forma abrupta, através, principalmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (BRASIL, 1971), promulgada no período do Regime Militar instaurado no Brasil.

Essa lei propunha, a respeito do ensino de LP, como já dito anteriormente, objetivos de ensino práticos e pragmáticos, baseado no desenvolvimento de habilidades comunicativas, quando o uso da língua passou a ser considerado como fator de desenvolvimento. A própria disciplina, antes denominada *Português*, teve seu nome alterado. Passou a se chamar *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do então 1º grau; *Comunicação em Língua*

Portuguesa, nas séries finais do 1º grau; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no então 2º grau.

Soares (2012, p. 154), ao tratar dessa concepção, e ao relacioná-la ao ensino de LP, afirma que “[...] já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua [...]”. Nessa perspectiva, quando não se busca prioritariamente o estudo das regras gramaticais, o foco recai sobre o uso da língua, e, nesse sentido, há uma maior valorização do trabalho com a leitura e a produção de textos, embora ainda em uma perspectiva de não interação, pois os objetivos linguísticos da época eram limitados ao cumprimento de propósitos comunicativos.

A oralidade, que durante muito tempo foi renegada face à produção escrita, passou a ser valorizada nessa nova perspectiva de linguagem e de ensino de língua. Nesse momento, entretanto, o conceito de *oralidade* estava mais ligado ao sentido de comunicação oral cotidiana, diferentemente da forma como era desenvolvido o ensino da oratória e de como passou a ser proposta em uma concepção sociointeracionista de linguagem, com o trabalho com os gêneros orais.

Também nesse contexto, a teoria da comunicação (JAKOBSON, 2007), largamente trabalhada nos livros didáticos, juntamente com as famosas funções da linguagem, atribuía à comunicação funções específicas e definidas. Por exemplo, ao cumprimentar uma pessoa na rua e perguntar-lhe a hora, a comunicação, nessa situação, desempenharia uma função informativa, referencial, pois o seu objetivo seria basicamente a obtenção de informações a respeito da hora. Essa maneira de analisar o uso da linguagem não leva em conta que frequentemente utilizamos jogos e mascaramos as nossas verdadeiras intenções. Na verdade, além dessa óbvia intenção de saber as horas, poderia estar por trás o objetivo do simples estabelecimento de uma conversa, algo que utilizamos como um pretexto para chamar a atenção de alguém com quem desejaríamos estabelecer um contato, além de outras intenções possíveis.

Através desse simples exemplo, pode-se perceber que a linguagem não é tão transparente e direta como se pensava; que o sentido das palavras e das expressões não está contido nelas mesmas, mas que se dá num jogo de interação entre os interlocutores.

Acerca do ensino da gramática, Soares (2012) afirma que, nos anos de 1970 e nas primeiras décadas de 1980, houve um hiato na primazia da gramática no ensino de LP. Como os objetivos naquele momento eram comunicativos, o ideário do ensino baseado na perspectiva da GT perdeu o destaque que sempre teve nas orientações sobre o ensino de língua materna. O investimento no foco no estudo sistemático da gramática normativa foi deixado em segundo plano em detrimento do objetivo prático e comunicativo da linguagem. Ao tratar do ensino de

gramática nesse contexto, Soares (2012) chega a afirmar que foi nessa época que surgiu a polêmica sobre o ensinar ou não gramática na escola fundamental.

Essa postura de retirar o foco do ensino da gramática normativa das aulas de LP, possivelmente, impactou a prática do professor, que vinha de uma tradição histórica de ensino das normas gramaticais. Ao vir dessa perspectiva na qual fora formado e formava seus alunos, o professor de LP tentou se adaptar à nova conjuntura teórica imposta pela mudança político-ideológica desse período, e o resultado não foi o esperado: o professor não sabia que caminho seguir ao deixar de lado o foco gramatical em suas aulas. Apesar das orientações do ideário comunicativo proposto nessa época, e também pela formação dos professores até aquele momento, o ensino baseado na perspectiva gramatical continuou tendo muita força nesse período, perpetuando-se na tradição escolar.

Todas essas mudanças no ensino, em especial quando falamos do ensino de LP, desenvolveram-se em um cenário no qual as escolas passaram a abrir as suas portas para os filhos de famílias de classes economicamente desfavorecidas. Antes desse período, os alunos que frequentavam as escolas vinham de famílias cujos padrões linguísticos se aproximavam do ideário da variedade ensinada nas escolas. Nessa época, houve a chamada *democratização do acesso à escola*, mas essa democratização não possibilitou um acolhimento do novo público que adentrava as instituições de ensino. Nas palavras de Barroso (2003, p. 118): “Na verdade, a escola massificou-se sem se democratizar [...]”. Todo esse cenário criou uma gama de problemas nas escolas, quando o não acolhimento das camadas populares, no que diz respeito à sua forma de uso da língua e de ver e compreender o mundo, aliado à falta de professores e de toda a estrutura pedagógica, dificultou o processo de ensino-aprendizagem.

Além desse cenário de expansão do número de alunos nas escolas, as mudanças no ensino propostas nesse período e por essa concepção de língua não foram colocadas exatamente a partir de necessidades e de discussões teóricas, mas foram imposições trazidas por um contexto político e ideológico. Como as mudanças vieram de forma impositiva e de maneira acrítica, não obtiveram os resultados esperados, tanto que, na década de 1980, com o processo de redemocratização política do país, o ideário comunicativo foi abortado e, inclusive, os nomes das disciplinas propostos pela Lei nº 5.692/71 foram alterados, restabelecendo-se a antiga nomenclatura *Português*.

Além do fim do período de imposição do Regime Militar, contribuiu para as mudanças nas propostas de ensino o desenvolvimento da Linguística, que já começava, na década de 1980, a ter influências no ensino de língua materna. A Linguística veio a contribuir com uma nova concepção de linguagem e de ensino de língua, a qual discutiremos na sequência, quando

retomaremos as discussões iniciadas anteriormente, ao basearmos-nos nas contribuições de Bakhtin para o debate sobre as concepções de linguagem.

Bakhtin, após ter analisado as propriedades das duas vertentes (subjetivismo idealista e objetivismo abstrato), elenca algumas críticas sobre essas tendências. Sobre o subjetivismo idealista, o autor afirma que essa orientação apresenta uma simples e grosseira definição sobre a expressão: “[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.” (BAKHTIN, 2010, p.115). Segundo essas ideias, o ambiente externo e o fator social não são levados em conta como agentes determinantes da atividade de linguagem.

Acerca do objetivismo abstrato, sua principal crítica é que, ao dizer que a língua é imutável e estática, essa vertente coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal. Segundo Bakhtin (2010, p.11): “[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]”. Da mesma forma como acontece com o subjetivismo idealista, há um desprezo do caráter social e ideológico que comporta a atividade de linguagem, da realidade viva e dinâmica que essa atividade desenvolve na vida dos sujeitos.

Após analisar as concepções das duas vertentes, Bakhtin conclui:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010, p.126).

Filiado ideologicamente à concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldi (2003a) coloca em discussão uma terceira concepção, que é aquela na qual **a língua é compreendida como uma forma de interação social**. Nessa concepção, entende-se que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e, dessa forma, não existe discurso sem interação e essa interação só se torna possível na relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos. Segundo Brait (2005, p.95): “[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esse discurso.” Nesse sentido, o uso privilegia os papéis sociais dos interactantes, pois essa concepção “[...] situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2003a, p.41).

A maneira de ver a linguagem como fenômeno de interação muda radicalmente os paradigmas teóricos de ensino de língua. Já que o foco é a interação, a enunciação entre os interlocutores, teoricamente, passa-se a valorizar a relação autor-texto-leitor. Pressupõe-se que o leitor não é mais só um decodificador das informações presentes no texto, mas alguém que acrescenta a elas sentidos que já fazem parte do seu conhecimento de mundo, ou seja, o processo de leitura, nessa concepção, dá-se na interação entre as informações presentes no texto e aquelas que cada leitor traz como conhecimento prévio, inclusive sobre o autor do texto.

A produção de texto, nessa concepção interacionista, passou a ser compreendida como uma prática de linguagem na qual o aluno, compreendido como sujeito discursivo, dispõe da língua como um importante instrumento para se fazer presente nos processos interativos. Assim, a escrita não seria mais utilizada como uma atividade mecânica, na qual se escrevia sem objetivos ou quando se utilizava a produção dos alunos para a verificação da aprendizagem de regras gramaticais, quando os textos produzidos não passavam de desculpas/pretextos para o exercício e a verificação do uso dos temas gramaticais, como, por exemplo, de ortografia e de concordância.

As atividades de leitura e produção textual não estariam mais voltadas para a emissão e recepção de mensagens diretas e definidas, mas, sim, para um processo de construção de sentido que leva em conta que os sujeitos têm algo a dizer aos seus interlocutores, ao utilizar a língua para o cumprimento de seus objetivos comunicativos/discursivos. A linguagem oral passa a ser amplamente valorizada nessa concepção, já que não se interage somente através da escrita, mas, principalmente, através da oralidade.

Um dos pontos sobre o ensino de LP mais contestados a partir do advento da concepção de linguagem como interação foi o ensino gramatical, que se demonstrava inadequado aos novos rumos e perspectivas da ideia de língua como interação. Nesse âmbito, surgiram novas perspectivas de ensino das reflexões linguísticas na sala de aula, dentre elas a prática de AL. Ainda nesta seção, trataremos as discussões relativas ao ensino de gramática/AL na Educação Básica brasileira, quando relacionaremos esse ensino a diferentes perspectivas teóricas e históricas.

Propomos também, nesta pesquisa, baseados nas ideias da Linguística cognitiva, ampliar a terceira concepção de linguagem apresentada acima, baseando-nos nas contribuições de Marcuschi (2007; 2008), quando esse autor trata a linguagem como forma de cognição situada.

Marcuschi (2007), ao relacionar a atividade linguística à cognição, admite o caráter mental da língua, chegando a afirmar que a produção linguística seria uma tradução de

informações e representações em estruturas linguísticas, mas não acredita que as línguas sejam simples sistemas de representações mentais. Sobre esse aspecto, o autor admite que “[...] sendo a linguagem uma faculdade humana, a língua será sempre uma forma específica de ação e cognição *situada* e não um simples sistema de representação de segunda ordem” (MARCUSCHI, 2007. p.38) e levanta um questionamento, que coloca em xeque a ideia de que a linguagem é pura expressão do pensamento:

Será que representamos mentalmente nossos enunciados já prontos e depois os produzimos linguisticamente ou vamos produzindo e representando-os concomitantemente? Se isso é uma ação simultânea, qual o papel do contexto e da cultura nesse processo? (MARCUSCHI, 2007. p.37).

Sobre esse questionamento, o autor assume a seguinte postura em relação à definição de linguagem: “Tomamos a expressão ‘linguagem’ para designar uma habilidade (faculdade) humana que constitui os sujeitos como seres sociais, históricos e cognitivos” (MARCUSCHI, 2007. p. 38.). Ainda, para esse autor: “[...] a língua é muito mais do que uma simples mediadora do conhecimento e muito mais do que um instrumento de comunicação ou modo de interação humana. A língua é constitutiva de nosso conhecimento”. (MARCUSCHI, 2007. p.63). Nesse sentido, quando o autor toma a língua como uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica, atribui à linguagem um papel relevante na construção do conhecimento.

Após termos tratado sobre as concepções de linguagem e suas relações com o ensino de LP, passaremos a discutir, na sequência, sucintamente, a construção da perspectiva histórica da GT e como ela teve influência nos paradigmas de ensino de língua materna presentes nas escolas da Educação Básica brasileiras, através de um ensino que privilegia o estudo da gramática, em sua vertente normativa. Por fim, trataremos da perspectiva teórica da AL.

3.2 A GRAMÁTICA TRADICIONAL (GT)

Recuperando suas origens históricas, vemos que a primeira descrição gramatical de uma língua no ocidente ocorreu na Grécia Antiga, sociedade que foi responsável pelas primeiras descrições da gramática de uma língua particular, o grego clássico. A sociedade grega é reconhecida historicamente por ser o berço do desenvolvimento científico de muitas áreas do conhecimento, dentre elas as discussões que lançaram bases para a criação das teorias e das doutrinas gramaticais que iriam colaborar na construção do que chamamos hoje de GT.

Historicamente, a gramática grega surgiu no período helenístico (período que vai desde a morte de Alexandre, o Grande, até a conquista romana da Grécia), por volta do século II a.C. Esse mesmo modelo de gramática passou à cultura romana a partir do processo de domínio do Império Romano e, conseqüentemente, foi se solidificando com o passar dos séculos, através da Idade Média, até chegar aos novos vernáculos europeus. Segundo Mattos e Silva (1997) tais vernáculos tiveram seu processo de gramatização iniciado no período renascentista e vieram a constituir-se como elementos culturais e linguísticos de diferentes regiões/países europeus; posteriormente, foram levados às colônias europeias conquistadas entre os séculos XV e XVI.

A gramatização do português e a produção das primeiras gramáticas dessa língua deram-se no início do século XVI, época em que os portugueses se lançaram ao mar para colonizar novas terras. A construção e a imposição do padrão construído através das gramáticas da LP tinham, além dos objetivos nacionalistas portugueses, a meta de levar a nova língua aos povos conquistados, o que foi feito exatamente no Brasil.

As gramáticas produzidas por brasileiros e sobre a realidade do português brasileiro, no final do século XIX, apesar de tratarem da realidade da língua no Brasil, silenciaram a importância do português do país, colocando-o como submisso ao português de Portugal. Esse processo é um reflexo da submissão em outras áreas, inclusive na literatura.

No século XX, segundo Vieira (2018), os gramáticos brasileiros mantiveram o paradigma epistemológico das gramáticas do português brasileiro do século passado, com base no português europeu. Essa base contribuiu para a criação e manutenção de alguns preconceitos linguísticos que se tornaram mitos que até hoje alicerçam o discurso do senso comum. Dentre esses mitos, desmitificados por Bagno (2003), em seu célebre livro *O preconceito linguístico*, está, por exemplo, a ideia de que “Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português”. Essa ideia surgiu e perpetuou-se na nossa cultura justamente pelo fato de a LP do Brasil sempre ter sido submetida às regras de funcionamento do português de Portugal.

Um ponto que nos parece fundamental na presente discussão sobre o processo histórico da constituição da GT e sua chegada à escola brasileira, e da forma como chegou, é a criação da Norma Gramatical Brasileira (doravante NGB).

Com o passar dos anos, e com a ampliação do mercado de produção de gramáticas no Brasil, percebeu-se a necessidade de uma certa padronização nos modelos de classificação das gramáticas produzidas por diferentes autores. Essa não padronização, muitas vezes, trazia problemas no que se refere ao ensino das normas gramaticais a partir de uma classificação não homogênea.

Visando resolver esse impasse, o Ministério da Educação e Cultura, através de uma comissão designada na Portaria Ministerial nº 152/57 (BRASIL, 1959), construiu um documento conhecido como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), cujo objetivo era a “Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira”.

A NGB foi publicada em 1959 e passou a direcionar a produção das gramáticas produzidas no Brasil, o que se ensinava nas escolas e o que era cobrado, por exemplo, nas provas de concursos públicos a partir daquela data. Após a publicação desse documento, muitas gramáticas produzidas antes dessa regulamentação iniciaram, a partir de processos de novas edições, a revisão dos critérios analíticos que empregavam e passaram a utilizar os recomendados pela nova portaria²⁶, com o objetivo primordial de se manterem no mercado editorial, já que a adaptação às novas regras era um dos principais critérios de publicação e de garantia de venda para o público consumidor, movimento semelhante ao que ocorreu mais recentemente com a reforma ortográfica da LP, em 2010.

A publicação da NGB recebeu alguns elogios e críticas por parte dos especialistas. A principal qualidade levantada nas discussões foi o fato de que a portaria viria a direcionar o trabalho de produção das novas gramáticas brasileiras e, principalmente, a padronização dos critérios analíticos que seriam levados às aulas de LP, o que resultou nos famosos esquemas de divisão da gramática trabalhados nas escolas (fonética, morfologia e sintaxe), com seus assuntos e esquemas bem determinados.²⁷

A respeito das críticas, para citar apenas algumas delas, podemos elencar a ideia de que, se as reflexões sobre o processo de construção da tradição milenar gramatical já não tinham desenvolvido grandes mudanças com o passar do tempo, nem com a releitura dos diferentes povos que foram seus criadores/intérpretes, essa situação se tornaria muito mais rígida após a padronização “imposta” pela NGB ao processo de gramatização do português brasileiro. Ou seja, o esquema analítico recomendado pela NGB estagnaria ainda mais o processo de gramatização da LP. Essa padronização vai de encontro a toda uma não homogeneidade da

²⁶ A NGB não teve caráter de obrigatoriedade, já que buscava, como se afirma no artigo 1 do documento, a recomendação de sua adoção. Entretanto, a portaria foi interpretada como obrigatoriedade por aqueles que eram responsáveis pela criação e publicação das gramáticas, devido, em grande parte, a motivos relacionados às cobranças mercadológicas.

²⁷ A portaria é um texto sucinto, com apenas 6 páginas, e que merece uma leitura completa por parte do professor de LP. Esse documento divide a gramática em três partes e trata de seus termos de maneira separada, fazendo as devidas classificações dos assuntos a serem tratados em cada parte da gramática. Além disso, estabelece a nomenclatura padrão dos termos que devem ser tratados nas gramáticas de LP.

língua e, principalmente, às descobertas e debates teóricos que futuramente seriam realizados pela Linguística em décadas posteriores, aqui no Brasil.

Após a publicação da NGB, não se verificam tantas mudanças nos esquemas reproduzidos pelas gramáticas normativas produzidas na segunda metade do século XX, no Brasil, a não ser algumas mudanças sobre fatos linguísticos específicos que não alteram o esquema proposto pela portaria. As mudanças esquemáticas e os desvios do esqueleto proposto pela NGB só são verificados nas gramáticas produzidas por linguistas, citadas na figura 3, sobre as quais comentaremos na sequência, em especial no início do século XXI. Esses autores, declaradamente, não têm a pretensão de seguir o esquema proposto pela NGB.

Após essa breve explanação da raiz histórica da configuração da GT, passaremos a discutir como essa concepção chegou até nós e, principalmente, nas escolas de Educação Básica.

A palavra *gramática* vem sendo empregada em uma multiplicidade de sentidos em nossa sociedade. Algumas pessoas, em suas definições, remetem o significado de gramática diretamente ao ensino de LP, isso muito devido à força da tradição que ela sempre teve na Educação Básica brasileira; outras pensam no conjunto de normas que regem o funcionamento da língua; e algumas pensam no livro, o compêndio gramatical.

Essa mesma multiplicidade de sentidos também recai sobre o imaginário popular quando alguém se descreve como estudioso da gramática. Maria Helena de Moura Neves, uma das maiores pesquisadoras da área, em alguns de seus textos (NEVES 2011, 2015), afirma que, quando fala a alguém que não seja da área de estudos da linguagem, que se dedica ao estudo da gramática, precisa dar várias explicações sobre seu objeto de investigação, no sentido de desmitificar a crença popular de que quem estuda (sobre) a gramática se dedica apenas ao estudo das regras gramaticais. Essa postura da autora revela o que o conhecimento popular entende sobre o conceito de gramática e sobre o profissional que a estuda: pessoa que se dedica a estudar as regras que regem/determinam o funcionamento da língua e de, consequentemente, seu ensino.

Nesse variado espectro de definições da palavra *gramática*, somos obrigados a admitir que, na realidade, o termo é polissêmico e pode se referir a diversas ideias expressas pelo imaginário popular, como as citadas anteriormente. Para tentarmos delimitar nossos conceitos e, consequentemente, nosso objeto de estudo, na sequência desta seção, discutiremos o que entendemos por gramática, quais os tipos de gramáticas que oferecem diferentes perspectivas de análise da língua e, principalmente, trataremos do seu ensino.

3.2.1 Ensino de gramática

“Extraír de uma área de conhecimento uma disciplina curricular é, fundamentalmente, *escolarizar* esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido *na escola*, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*”. (SOARES, 2012).

Eis um grande desafio da escola, e principalmente dos professores e pesquisadores que se dedicam ao estudo e à pesquisa na área de linguagem: transformar um saber milenar, construído prevalentemente sob a força de uma doutrina, em um saber válido para a vida de um cidadão, através de um processo de escolarização. É sobre essa escolarização que nos debruçaremos no presente tópico.

Para iniciarmos as discussões sobre o ensino de gramática, precisamos voltar a algumas questões levantadas no início do tópico 3.2.1, quando iniciamos a discussão sobre o que se entende por gramática. Afirmamos, na ocasião, que o termo *gramática* era polissêmico, e que, por isso, poderia ter várias acepções.

Dentre as classificações e definições de muitos autores sobre esse termo, adotaremos as ideias propostas por Antunes (2007), quando a autora, ao discutir sobre os significados correntes atribuídos à gramática, traz cinco acepções sobre o termo, a saber:

1. regras que definem o funcionamento de determinada língua – gramática internalizada do falante;
2. regras que definem o funcionamento de determinada norma;
3. perspectiva de estudo de uma tendência histórica de abordagem;
4. uma disciplina escolar;
5. o livro.

Partiremos dessas acepções de gramática para traçarmos uma visão mais lúcida sobre o que estamos tratando e, a partir disso, delimitarmos, nessa seara, nosso objeto de análise na presente pesquisa.

Inicialmente, queremos marcar a correlação teórica trazida no tópico anterior da presente seção, quando narramos alguns pontos sobre a construção da GT, com a acepção 3, proposta por Antunes (2007). Nesse item, a autora afirma que uma das acepções do termo *gramática* corresponde a uma tendência histórica, científica ou a um método de investigação sobre as línguas. Nessa acepção, o termo em questão faz referência, por exemplo, aos seguintes tipos de gramática: *gramática estruturalista*, *gramática funcionalista*, *gramática gerativista*,

gramática tradicional, sendo essa última a grande responsável pela forma como se apresenta a disciplina gramatical nas escolas.

A partir da ancoragem na GT, chegamos à acepção 4, nosso objeto de interesse, na qual a gramática é compreendida como uma disciplina escolar. Embora esse ponto seja o nosso foco, afirmamos que, de maneira direta ou indireta, as demais acepções se interligam ao conceito de gramática como disciplina escolar.

A primeira ligação está relacionada à origem da gramática como disciplina escolar, pois, como já afirmado, ela é fruto da construção de uma tradição gramatical, em uma perspectiva de abordagem histórica das línguas (acepção 3). Também não há como tratar de uma disciplina escolar sem falar no conceito de gramática como livro, compêndio gramatical (acepção 5), pois o trabalho gramatical na escola está baseado na orientação de um livro, seja uma gramática ou o próprio livro didático, que traz seções gramaticais e que tem seu programa de ensino (conteúdo) regido pela sequência culturalmente pré-estabelecida pelos compêndios gramaticais.

A concepção de gramática como disciplina escolar também está relacionada à acepção 2, sobre a qual a autora afirma que “[...] a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da *língua prestigiada socialmente*. [...]” (ANTUNES, 2007, p. 30). Assim, vemos que o que a escola privilegia, a partir de uma visão normativa, é o ensino da norma padrão da língua²⁸, ao escolhê-la como padrão de prestígio.

Também chamamos a atenção para a acepção 1 como uma base teórica fundamental ao tratamento da gramática escolar, quando se entende que a gramática é o conjunto de regras que define o funcionamento de uma língua e que esse conhecimento faz parte do saber intuitivo do falante de qualquer língua. Essa ideia é fundamentalmente importante para que possamos pensar no que devemos privilegiar como objeto de ensino de língua a seus falantes nativos, ou seja, pensar no que esses alunos já sabem acerca do funcionamento de sua língua e o que a escola pode acrescentar a esse saber já intuitivo e construído anterior e paralelamente ao período escolar.

Os dois últimos pontos discutidos (acepções 1 e 5), as concepções de gramática como saber internalizado e como livro, remetem a uma discussão trazida por alguns autores, na qual eles apresentam os tipos de gramática que podem nortear o ensino de língua. Dentre esses

²⁸ Utilizamos a expressão *norma padrão* para fazermos referência ao que a escola, no ensino de gramática, tem privilegiado, mesmo sabendo que essa norma é uma abstração, como afirmado em notas anteriores.

autores, podemos destacar as contribuições de Franchi (2006), Travaglia (2006) e Neves (2015), quando falam sobre a gramática internalizada, a gramática normativa e a gramática descritiva.

O primeiro tipo, que também corresponde à acepção 1 proposta por Antunes (2007), a chamada *gramática internalizada*, está ligada à concepção de língua como interação. Esse tipo considera que a língua é “[...] um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado.” (TRAVAGLIA, 2006, p.28).

Essa perspectiva amplia os horizontes dos estudos gramaticais, ao possibilitar uma prática de ensino mais abrangente. Nesse cenário, a concepção de que “Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p. 25). Ou seja, a gramática corresponde a um processo de compreensão da estrutura e do funcionamento de uma determinada língua, habilidade própria dos sujeitos, que precisa ser desenvolvida/estimulada através das práticas de linguagem, seja no uso em uma comunidade linguística ou a partir de um processo formal de ensino-aprendizagem.

Já a *gramática normativa* é concebida como um manual com regras de uso correto da língua, refletindo a ideia de que saber gramática é dominar e utilizar as suas regras. Nessa lógica, vemos uma íntima ligação entre esse tipo de gramática e a concepção que entende a língua como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2006).

Essa concepção de linguagem sugere a ideia da necessidade de se privilegiar o ensino de gramática em sua vertente normativa, ao se entender que o domínio da norma padrão da língua garantiria o provimento de um armazenamento de estruturas linguísticas ao falante, com o intuito de que ele desenvolva um uso correto da língua. Para cumprir tal objetivo, um trabalho que privilegie o estudo da gramática normativa, através do estudo da forma e das regras da língua, mostra-se coerente com tais objetivos.

Nesse sentido, o trabalho com o foco na gramática normativa privilegia o ensino da forma em detrimento do uso, através de construções linguísticas que não encontram, muitas vezes, relevância e correspondência com a língua utilizada pelos alunos em suas comunidades linguísticas, criando-se, assim, grandes dificuldades no aprendizado nas aulas de LP, ao causar a impressão de que português é muito difícil (BAGNO, 2003).

De acordo com Travaglia (2006), o trabalho com esse tipo de gramática é o mais recorrente nas escolas de Educação Básica, ocorrendo, assim, uma prática de ensino prescritivo, no qual a gramática é entendida como “[...] o conjunto de regras que o usuário deve aprender

para falar e escrever corretamente a língua [...]” (NEVES, 2015, p. 29), levando os alunos, no caso da escola, à obrigação de substituir seus padrões linguísticos pelo eleito como a língua padrão de prestígio. É justamente essa prática excludente e preconceituosa, que visa ao objetivo principal de fazer com que o aluno conheça e passe a utilizar o maior número de regras gramaticais, que as novas perspectivas de ensino combatem, como será tratado posteriormente.

Por fim, temos a concepção de *gramática descritiva*. Esse tipo, diferentemente da normativa, não estabelece uma regra única a ser seguida pelos falantes, mas faz uma descrição sobre os modos de funcionamento da língua. Esse tipo de gramática é, segundo Travaglia (2006, p. 27): “[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”. A partir dessa concepção, estabelecem-se formas realizáveis no funcionamento da língua, trabalhando mais com os conceitos de estruturas gramaticais e agramaticais, em vez de estruturas gramaticalmente corretas e incorretas.

Partindo dessa ideia, saber gramática significa “[...] ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 27).

Sobre as gramáticas descritivas, queremos abrir um breve espaço para a discussão acerca da produção de obras desses instrumentos de gramatização no mercado editorial brasileiro no século XXI. A partir dos avanços das contribuições da Linguística, marcados pela chamada *virada linguística*, principalmente no que diz respeito às reflexões sobre as concepções de linguagem e ensino de LP, começaram a ser produzidas novas gramáticas que, ao se considerarem “descritivas”²⁹, propõem um modo diferente de se analisar as categorias da língua, ao fugir do padrão proposto pela NGB e do normativismo das gramáticas que sempre foram produzidas em nosso país.

Outra importante característica dessas gramáticas, que as diferencia das eminentemente normativas, é a ampliação do leque de *corpus* a que recorrem para tratar dos fatos da língua. As

²⁹ Não pretendemos entrar a fundo na discussão sobre o que faz uma gramática ser considerada “normativa” ou “descritiva”. Por essa razão, preferimos utilizar as expressões *eminentemente normativa* e *eminentemente descritiva*. Para maior aprofundamento, consultar Faraco e Vieira (2016), obra na qual há uma análise sobre diversas gramáticas brasileiras contemporâneas. Também podemos consultar Franchi (2006), quando o autor afirma que “[...] embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.” (FRANCHI, 2006, p. 23).

novas gramáticas descritivas do português utilizam como material de análise, além da literatura, textos jornalísticos, documentos oficiais e até material coletado de projetos que estudam normas específicas, como o Projeto Norma Urbana Culta (NURC), por exemplo.

Dentre as novas gramáticas produzidas no século XXI, podemos citar como exemplo a *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves (2000); a *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2008); a *Gramática do português brasileiro*, de Mario Perini (2010); a *Nova Gramática do português brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho (2010); a *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (2012)³⁰. Essas obras, cada uma à sua maneira, vêm contribuindo para fornecer novos modelos de análise da língua, “[...] a partir de múltiplas diretrizes teórico-metodológicas e, em geral, sem o cego compromisso com o modelo terminológico da NGB.” (FARACO e VIEIRA, 2016, p. 7).

Sobre a produção dessas obras, Vieira (2018, p. 226) afirma:

A produção de gramáticas brasileiras à luz da linguística contemporânea é justamente o florir de um pensamento interdito por séculos de dominação teórico-ideológica de um paradigma de produção de conhecimentos, o PTG”.

Embora a produção dessas gramáticas descritivas tenha se intensificado nas últimas décadas, no Brasil, esses materiais ainda não conseguiram obter espaço no ensino de LP. Para justificar esse fato, há algumas razões que podem ser apontadas. Uma delas está relacionada à quebra de paradigmas, no que diz respeito à desconstrução de uma tradição gramatical milenar. Como já discutido anteriormente, a tradição gramatical foi sendo construída e solidificada com o passar dos séculos, e a forma como ela ainda se impõe a nós representa uma forte herança desse processo. Assim, dificilmente quebra-se um paradigma com poucas décadas de estudos e contribuições de uma ciência nova e emergente, como a Linguística.

Quando falamos sobre a construção e a quebra de paradigmas, chama-nos a atenção o verdadeiro fascínio que as pessoas têm pelo estudo e pelo uso do padrão da língua, principalmente quando falamos de seu ensino em ambientes escolares. Pensemos, por exemplo, como os pais dos estudantes cobram que a escola faça com que seus filhos aprendam e usem o português “correto”, que é símbolo de aprendizagem da língua.

Outra justificativa para o não alcance das gramáticas descritivas na escola é a não aceitação que esses materiais tiveram – e ainda têm – no ambiente escolar, por não atenderem

³⁰ Essas e outras obras foram analisadas no livro *Gramáticas Brasileiras: com a palavra, os leitores* (FARACO e VIEIRA, 2016), quando leitores especialistas analisaram as gramáticas a partir de suas leituras e experiências.

às demandas do ensino. Algumas dessas gramáticas, na verdade, não se destinam diretamente ao público comum, alunos e pessoas interessadas em utilizar as gramáticas como consultório de dúvidas, por exemplo, e em ambientes escolares.

A *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno, e a *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, por exemplo, destinam-se, declaradamente, a um público de especialistas da área de linguagem, em especial ao professor de LP. Ambos autores afirmam que o propósito de suas obras é dar subsídios à formação docente e propor que algumas reflexões sobre a LP sejam incorporadas ao ensino (FARACO e VIEIRA, 2016), ou seja, o público-alvo dessas gramáticas não é o aluno em sua fase de escolarização.

Essas duas gramáticas, ainda segundo Faraco e Vieira (2016), a partir dos seus objetivos e do público alvo, contribuem com o processo de formação de professores, já que elas se voltam ao público leitor de especialistas. Ou seja, essas gramáticas podem ser concebidas como instrumentos de formação acerca do conhecimento sobre a LP e seu ensino, levando o docente a refletir sobre novas possibilidades de análise dos fenômenos da língua, sobre os objetos de ensino e sobre as concepções teórico-metodológicas que subsidiam a sua prática.

Concluindo as ideias desenvolvidas neste tópico, queremos resgatar alguns pontos de discussão. Dessa forma, discutimos sobre as acepções de gramática, com base em Antunes (2007), e afirmamos que, apesar de nosso foco ser a gramática enquanto componente curricular, a discussão sobre as demais acepções é fundamental, pois há um entrelaçamento entre elas. Também tratamos sobre as diferenças fundamentais sobre as gramáticas eminentemente normativas e as eminentemente descritivas, marcando que essas últimas têm ganhado força à luz das contribuições da Linguística.

Sobre o ensino de gramática na escola, queremos marcar nossa posição, ao não propormos, em hipótese alguma, que o ensino gramatical não faça parte das aulas de LP nas escolas de Educação Básica. Sobre esse ponto, a nossa crítica recai sobre o modo como ela é tratada, quase que exclusivamente normativo. Ou, nas palavras de Franchi, “A crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos.” (FRANCHI, 2006, p. 51).

A crítica incide, sobretudo, no ensino baseado na falta de reflexão e no distanciamento do uso da linguagem. Essa questão corrobora a ideia de que o problema em si não é a existência de um ensino baseado na perspectiva milenar da GT. A nosso ver, o problema é a concepção única de gramática, construída a partir dessa tradição gramatical e, principalmente, a forma

como ela é tratada nas escolas, de maneira mecânica, em desarticulação com as práticas de leitura e produção de texto.

Também é importante frisar algumas ideias equivocadas sobre o que é e o que não é estudar gramática. Há uma tendência em dizer que questões de exploração de sentido e de configuração textual não se referem ou não mobilizam conhecimentos gramaticais. Na verdade, o que se quer dizer é que não há a mobilização de questões de puro reconhecimento de nomenclatura e de classificação gramatical. Nessas questões, por exemplo, não há como abrir mão do acesso aos conhecimentos da gramática para entender as relações sintático-semânticas que se estabelecem nos textos. Mas, para chegarmos a esse entendimento, é necessário que tenhamos uma compreensão mais ampla do que é a gramática, entendendo-a, principalmente, a partir da acepção 1, proposta por Antunes (2007), quando a autora afirma que a gramática faz referência às regras que definem o funcionamento de determinada língua.

Nessa mesma linha de pensamento, na tentativa de negar a importância do ensino da gramática, o senso comum tem divulgado a ideia de que, além da escola, os vestibulares, o ENEM e os concursos públicos, em sua maioria, não mais exploram o conhecimento gramatical. O que acontece é que não há mais a predominância de questões puramente metalinguísticas, que cobram prevalentemente o reconhecimento de taxonomias gramaticais isoladas de seu contexto de uso. No caso desses exames, muitas vezes, a gramática é usada a serviço do processo de leitura e de produção de texto.

Toda a crítica sobre o ensino da gramática normativa na escola, advinda principalmente das contribuições da Linguística, a partir das últimas décadas do século XX, criou um descompasso e uma confusão na cabeça de muitos professores da Educação Básica. Ao se depararem com novas ideias sobre o ensino gramatical, seja através de leituras de revistas pedagógicas e processos formativos formais, muitos docentes sentiram-se desorientados em relação à pertinência ou não da presença da gramática nas aulas de LP. Segundo Soares (2006, p. 95): “[...] O professor se encontra, assim, diante do conflito entre a manutenção de uma prática secular do ensino da gramática normativa e a renovação desse ensino [...]”.

Em meio a esse conflito, é preciso deixar claro, principalmente aos professores da Educação Básica, que, como afirmam Possenti (1996) e Travaglia (2006), é função da escola o ensino da norma padrão da língua e que esse direito não pode ser negado ao aluno. Nesse sentido, em nenhum momento, propôs-se que a gramática fosse “abolida” da sala de aula, mas foi colocado em discussão como se conduz o seu ensino. O que se propõe é que ao aluno sejam dadas as oportunidades de ter acesso ao maior número de variedades linguísticas possível, e isso inclui o padrão da língua.

Como forma de se resolver esse impasse sobre o ensino da gramática, alguns autores apresentam algumas perspectivas sobre o ensino gramatical na escola. No tópico seguinte, apresentaremos algumas dessas perspectivas, dando ênfase à prática de AL, quando ancoraremos nossas bases teóricas.

3.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA (AL)

[...] somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (FRANCHI, 1987).

Toda a discussão surgida a partir da concepção de linguagem como interação proporcionou, no Brasil, a criação de novos paradigmas para a reflexão sobre o ensino de língua materna na Educação Básica, principalmente no que diz respeito ao ensino de gramática. Sobre esse ponto, acreditamos, como afirma Franchi na epígrafe acima, que o estudo da gramática só tem sentido na vivência da linguagem, no uso, através das práticas de leitura e produção de texto relacionadas às experiências dos sujeitos, como produto de suas próprias necessidades de interação na sociedade.

A partir dessa ideia, apresentaremos, no presente tópico, a perspectiva da AL como uma proposta teórico-metodológica³¹ para o ensino das reflexões linguísticas nas aulas de LP, ao entendermos que o ensino baseado nos postulados milenares da GT, da forma como vinha/vem sendo efetivado em nossas escolas, não condiz com a postura interativa da linguagem e não contribui com a formação de competentes leitores e produtores de texto.

Cabe destacar, de antemão, que a AL é uma perspectiva de ensino que não deixa de se ancorar na tradição gramatical, pois suas bases são os conceitos da GT³², mas que também se serve das contribuições das frentes paradigmáticas construídas pelas teorias linguísticas e pela

³¹ Bezerra e Reinaldo (2013) afirmam que a prática de AL “[...] assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.” (p. 14).

³² Sobre esse ponto, Borges Neto (2013) trabalha com a ideia de naturalização da GT e seu uso protocolar. Segundo o autor, “[...] as teorias linguísticas contemporâneas só conseguem observar os fenômenos linguísticos filtrados pela teoria da gramática tradicional, incorporando, inconscientemente, os resultados consolidados pela teoria tradicional nas suas próprias formulações teóricas [...]” (p. 1).

didática do ensino de LP. Assim, a AL constitui-se como uma quebra na tradição de ensino baseada exclusivamente na perspectiva da GT, valendo-se de diferentes metodologias, conforme discutiremos na sequência deste tópico.

Antes de iniciarmos a apresentação da AL como perspectiva de ensino das reflexões linguísticas nas aulas de língua materna, queremos trazer alguns esclarecimentos sobre o uso da expressão *análise linguística* na literatura especializada.

Essa expressão passou a ser usada em dois sentidos, apontando para duas práticas/ações diferentes. Na primeira delas, a expressão análise linguística passou a figurar como sinônimo de *descrição linguística*, tendo essas duas expressões convivido no meio acadêmico brasileiro a partir da década de 1970, quando a Linguística começou a ganhar espaço nas universidades, proporcionando um novo modo de se estudar a língua, através, sobretudo, de sua análise científica. Nesse sentido, essas expressões eram (e ainda são) usadas para fazer referência ao trabalho do estudioso da língua, ao descrevê-la e analisá-la em suas diferentes vertentes teóricas.

Já a segunda prática, que se fez presente nas discussões acadêmicas, inicialmente na década de 1980, também passou a interessar-se pela descrição linguística, mas com fins didáticos, ou seja, os interesses passaram a estar voltados para as questões relacionadas ao ensino (REINALDO, 2012; BEZERRA e REINALDO, 2013).

A expressão análise linguística, de acordo com a segunda acepção apontada acima, que é o foco de interesse do presente trabalho, foi proposta por João Wanderley Geraldi³³, inicialmente, em 1981, e veio substituir a nomenclatura *ensino gramatical*, mas essa substituição não tem um caráter só de troca de nomes; a mudança está principalmente na perspectiva de trabalho com a língua.

O ensino gramatical, durante muito tempo, privilegiou o estudo das regras da gramática normativa, desvinculando-o da leitura e da produção de textos. A expressão sugerida por Geraldi traz a ideia de um trabalho mais amplo em relação aos estudos acerca da linguagem, em uma perspectiva que aborda o ensino de língua, em ambiente escolar, em seus fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Nessa perspectiva, estudar a língua não se resume só ao conhecer as suas regras, mas, principalmente, saber usá-las com adequação, estabelecendo um

³³Embora se tenha o ano de 1984 como publicação original do livro *O texto na sala de aula*, obra na qual João Wanderley Geraldi traz o capítulo *Unidades básicas do ensino de português*, marcamos o ano de 1981 como a data do primeiro momento em que o autor utilizou a expressão *análise linguística*, proposta no texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, publicado no periódico *Cadernos da FIDENE* (n. 18, 1981). (SUASSUNA, 2012).

processo de reflexão sobre as possibilidades de uso dos recursos de que a língua dispõe, para o cumprimento dos propósitos comunicativos dos sujeitos.

Antes de ampliarmos a discussão sobre a AL, queremos destacar que essa perspectiva dialoga com outras propostas sobre o ensino de gramática nas escolas, trazidas por alguns autores, dentre eles, destacamos Bagno (2009) e Antunes (2014).

Bagno (2009) traz à discussão a proposta da *educação linguística*, ideia que representa, na visão do autor, o oposto do ensino baseado na doutrina gramatical tradicional. Para Bagno, “A educação linguística visa à formação de *cidadãs* e *cidadãos* numa sociedade verdadeiramente *republicana* e *democrática*, em sintonia com todos os avanços conquistados pelos direitos humanos nos últimos cem anos.” (BAGNO, 2009, p. 156). A partir dessa visão inicial da proposta, vemos que o debate sobre a educação linguística excede os limites das discussões puramente acerca do ensino de língua no ambiente escolar, passando a se configurar, sobretudo, uma proposta política e social de ensino de língua materna.

Com base nas discussões da Sociolinguística, Bagno (2009) traz à tona o debate sobre o respeito às variedades linguísticas, afirmando que promover a educação linguística é ampliar o repertório que o aprendiz já tem, ajudando-o na sua inserção no mundo das práticas de linguagem, através da “[...] *prática ininterrupta da leitura e da escrita, da fala e da escuta, (...) junto com a reflexão sobre o funcionamento da língua em textos autênticos falados e escritos [...]*” (BAGNO, 2009, p. 157).

Em uma perspectiva um pouco diferente da de Bagno (2009), Antunes (2014) propõe o trabalho com a *gramática contextualizada*. Em suas discussões, a autora afirma, inicialmente, que toda gramática é contextualizada³⁴. O que se faz, nas escolas, é descontextualizá-la a partir de um recorte de ensino e análise de trechos de textos sem referência ao uso linguístico. Essa mesma ideia de se trabalhar com a gramática contextualizada, durante algum tempo, segundo Antunes (2014), foi utilizada para se disfarçar um ensino gramatical que se baseava em textos, ou seja, seguindo uma “recomendação” de se usar os textos nas aulas de língua materna, eles eram utilizados como “pretexto” para o ensino da gramática.

Na verdade, segundo a autora, a gramática contextualizada:

Seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus *valores e funções*, os *efeitos* que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. (ANTUNES, 2014, p. 46).

³⁴ Nessa acepção, a autora entende a gramática como um elemento constitutivo da língua.

Mais do que uma perspectiva de estudo, a ideia da gramática contextualizada é uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais no ensino de língua materna.

Para a presente pesquisa, ancoraremos nossa perspectiva na proposta teórico-metodológica da AL, pois entendemos que ela tem destaque pelo seu pioneirismo nas discussões acadêmicas que pouco a pouco foram chegando às escolas; por ser a proposta mais comumente adotada pelos documentos oficiais de ensino, em nível municipal, estadual e federal; além de ser a perspectiva sobre as reflexões linguísticas mais trabalhada nas formações docentes.

Ao tratar da perspectiva da AL como uma alternativa para o ensino das reflexões linguísticas, Geraldi, em suas obras que versam sobre a temática, não propõe o abandono dos estudos da gramática normativa, mas traz-nos a ideia de que a forma como essas regras são estudadas deveria mudar. Essa mudança diz respeito diretamente ao modo como o ensino de gramática articula-se ao texto, entendendo que as normas gramaticais servem, entre outras coisas, para a construção do discurso (oral e escrito) e como ferramenta para a leitura.

Sobre essa relação entre a AL e a GT, Bezerra e Reinaldo (2013) afirmam que o estudo da língua baseado na perspectiva da GT não deixa de ser uma forma de AL, mas essa forma mostrou-se insuficiente quando o texto passou a ser objeto de ensino de língua. Nesse sentido, como alternativa, Geraldi (2003b) propôs a AL, ao pensá-la como possibilidade de levar o aluno a realizar reflexões sobre a língua e, conseqüentemente, ao domínio da norma padrão e ao desenvolvimento da habilidade de escrita.

Ainda sobre a comparação entre ensino gramatical e AL, entendemos que não se trata exatamente de uma substituição de um termo pelo outro, mas também não podemos afirmar que eles se opõem totalmente. Mendonça (2006a) ratifica essa ideia quando afirma que “A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (p. 206).

O marco inicial da difusão das discussões sobre AL no Brasil³⁵ foi a publicação, em 1984, da coletânea *O texto na sala de aula: leitura & produção*³⁶, obra que fora organizada por João Wanderley Geraldi, com textos seus e de outros docentes/formadores, como material

³⁵A década de 1980, a partir da proposta de Geraldi, é tida como o início da produção sobre AL nas universidades brasileiras. Entretanto, destacamos que essa proposta tem suas raízes teóricas fundamentadas na década anterior, nas reflexões sobre historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico realizado por Carlos Franchi (1992 [1977]; 1987), nas quais Geraldi se ancorou teoricamente.

³⁶ Na edição de 1984, a coletânea contava com o subtítulo *leitura & produção*, que foi suprimido em 1997, quando a obra passou a ser comercializada pela Editora Ática. (FERREIRA e SILVA, 2014).

elaborado para a realização de um curso direcionado aos professores de português das redes públicas do oeste do Paraná. A maior parte do material da coletânea fora composta por textos produzidos em 1982, na ocasião de um curso de especialização ministrado na Universidade Estadual de Campinas (doravante Unicamp). Alguns desses textos, inclusive, já haviam sido publicados em outros meios, em forma de artigos ou de outros gêneros acadêmicos.

Inicialmente, a produção da coletânea, com textos que traziam pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de LP, fora fruto da ideia de se alcançar os professores das redes de ensino vinculadas ao curso oferecido no oeste do Paraná. Entretanto, esse material foi distribuído gratuitamente a todos os docentes das redes públicas e privadas da região. No ano seguinte, o material foi publicado pela Editora Educativa, da Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e divulgado ao público em geral.

Além da especialização de 1982 e do curso oferecido na região oeste do Paraná, em 1983, a coletânea inspirou e proporcionou o planejamento e a execução de outros cursos pelo Brasil a dentro, ou seja, o livro foi um potencializador de cursos de formação docente, com ênfase, naquela época, na formação continuada de professores em serviço nas redes de ensino. Destacamos também que outros professores, formados nos primeiros cursos oferecidos pelos docentes da Unicamp, passaram a ministrar cursos na região do oeste do Paraná no decorrer dos anos de 1980 (KUIAVA, 2014). Nesses eventos, as ideias começaram a se espalhar para estados vizinhos, como no caso do Mato Grosso do Sul, além de Sergipe e na região de Campinas, onde Geraldi já havia divulgado seu trabalho.

Sobre a organização da coletânea como um importante instrumento na formação dos professores do oeste do Paraná, na década de 1980, Geraldi, em uma entrevista concedida a Paula (2014a), afirma que a escrita da obra como projeto de trabalho resultou de uma tentativa de superação da perspectiva de cursos de atualização de quarenta horas, que estavam sendo desenvolvidos, em ações esporádicas. O objetivo do autor era proporcionar, além da leitura das bases teórico-metodológicas da nova proposta, cursos que, principalmente, pudessem abranger todos os professores de LP de uma determinada região, no caso a do oeste do Paraná, na ocasião do ano de 1983.

Esse movimento de divulgação da nova proposta, através dos cursos organizados por Geraldi, em parceria com seus colegas da Unicamp e com algumas secretarias municipais e estaduais de Educação, indica-nos que o caminho traçado pelo legado dessa proposta, inicialmente, foi o inverso ao que tradicionalmente ocorre, quando as ideias partem da academia para se chegar aos processos de formação docente, com vistas à melhoria da prática do professor. As reflexões do autor foram desenvolvidas a partir de momentos de formação, em

constante diálogo com os professores e suas práticas, para, na sequência, entrar nas universidades e nos documentos oficiais de ensino³⁷. Talvez, por essa forma³⁸, a proposta tenha alcançado grande divulgação e adesão dos professores, apesar de também ter sido rejeitada por uma parcela dos docentes, que preferiam manter o trabalho como eles já estavam acostumados a fazer ou mesmo porque não acreditavam na nova proposta.

A publicação da coletânea, assim como a escrita dos artigos e o trabalho de divulgação da nova proposta de trabalho com o ensino de LP, através dos cursos de formação de professores que cobriram diversas regiões do Brasil, foram eventos inseridos no período de redemocratização política do país, época de contestações e lutas contra as amarras e heranças deixadas pelo período da Ditadura Militar no Brasil. Por esse motivo, a proposta de ensino de LP divulgada na coletânea estava baseada, sobretudo, em uma concepção política de caráter desestabilizador, na qual se buscava contestar uma prática excludente, baseada em um ensino centrado nos estudos das regras gramaticais, no qual, os alunos, principalmente os das classes economicamente desfavorecidas, eram excluídos, em especial por não se sentirem acolhidos e representados em sua variedade linguística. Além desse fato, o ensino baseado exclusiva ou predominantemente na perspectiva da GT não compreendia os alunos como sujeitos-cidadãos que, inseridos em um contexto social, tinham o direito à palavra, no sentido de, através da linguagem, tomarem posições no processo de participação na vida do país, incluindo o engajamento nas decisões políticas.

A obra não se caracteriza apenas pela crítica a um ensino excludente, mas, principalmente, por trazer uma proposta de ensino de língua, através de subsídios teóricos e metodológicos, ao propor um trabalho baseado em textos, articulando as três *práticas de linguagem*, as quais Geraldi denominou *leitura, produção de textos e análise linguística*.

Sobre a primeira edição de *O texto na sala de aula*, em 1984, chamamos a atenção para o pouco espaço dado à discussão sobre o ensino de gramática/AL, edição que trazia apenas dois artigos relacionados à temática. O primeiro deles foi o de Sírrio Possenti, *Gramática e política*; e o segundo, *Unidades básicas de ensino de português*, do próprio Geraldi, texto no qual o autor

³⁷ Normalmente, as formações são consequência da necessidade de se divulgar novas políticas educacionais trazidas por documentos norteadores ou normativos divulgados pelo poder público.

³⁸ Ao falarmos sobre esse “caminho” traçado pelo legado de Geraldi, além do que foi dito na nota de rodapé anterior, queremos deixar claro que não estamos afirmando com isso que a proposta não teve suas bases teóricas sólidas e construídas na academia, mas que sua divulgação e alcance se deram em ambientes de formação, não partindo prevalentemente de textos de divulgação acadêmica, que se direcionam a uma comunidade científica restrita. Os textos da coletânea de 1984 destacaram-se entre os docentes por, justamente, serem direcionados aos professores da Educação Básica e tratarem de situações diretamente relacionadas às práticas de ensino.

propôs as três práticas referidas no parágrafo anterior. Nessas primeiras edições, ainda sob responsabilidade da Assoeste, o maior espaço da coletânea fora dedicado ao ensino de leitura e produção de texto, já que naquela ocasião a gramática figurava como protagonista de um ensino que a coletânea veio tentar equacionar. Dito de outra forma, ao dar ênfase à leitura e à produção de textos, a coletânea buscava dar destaque à discussão acerca dessas práticas de linguagem como forma de tirar a centralidade do ensino da gramática. O cumprimento desse objetivo também justificava a presença do subtítulo da obra, *leitura & produção* (FERREIRA e SILVA, 2014).

A partir da edição de 1997, já sob responsabilidade da Editora Ática, houve algumas mudanças na organização da obra e, além da manutenção dos artigos sob gramática/AL da edição anterior, foram adicionados outros dois que tratavam da temática, além da supressão do subtítulo da coletânea. Esse acréscimo de artigos sobre o ensino de gramática/AL mostra um adensamento nas discussões referentes a essa temática (PAULA, 2014b).

Tratando especificamente sobre a AL, em 1984, em uma fase de reflexão ainda inicial, mas imensamente significativa, Geraldi (2003b) propôs orientações gerais sobre o desenvolvimento da então recente prática. Dentre essas orientações, podemos destacar alguns importantes trechos:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de práticas de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema [...];
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção.” (GERALDI, 2003b, p.73-74).

Nessa fase, na década de 1980, Geraldi lançou essa proposta de se trabalhar as reflexões linguísticas a partir da produção escrita dos alunos, principalmente no que dizia respeito aos seus problemas, para, a partir deles, com o auxílio do professor, promover-se as reflexões linguísticas, ao invés de se realizar aulas expositivas e exercícios estruturais relativos aos temas gramaticais. Ao defender essa ideia, o autor também combateu algumas práticas realizadas nas escolas acerca dos textos dos alunos, dentre as quais podemos destacar o que ele chamou de

higienização do texto, prática que se limitava a “avaliar” o texto apenas segundo os critérios gramaticais e ortográficos.

Com o amadurecimento de suas proposições, proporcionado, também, pelas contribuições dos estudos linguísticos que se desenvolveram nas décadas de 1980 e 1990, Geraldi foi aprimorando suas propostas e incorporando novos pontos, sobre os quais discutiremos na sequência.

Em 1991, com a publicação de *Portos de Passagem*, Geraldi ampliou a discussão sobre a perspectiva da AL. Nessa obra, que resultou de seu processo de doutoramento, na Unicamp, o autor retomou a discussão iniciada na década de 1980, mas de uma maneira mais consistente e madura, quando expandiu e detalhou o que inicialmente fora proposto para o ensino de LP, principalmente no que diz respeito à AL. Essa consistência e maturidade estão relacionadas tanto aos aspectos teóricos sobre as discussões de bases linguísticas quanto às experiências vividas pelo autor nos anos em que atuou como professor e formador de professores.

Em relação aos aspectos teóricos, queremos fazer referência a como Geraldi apropriou-se das teorias linguísticas de base discutidas e divulgadas no decorrer da década de 1980, inclusive fruto de sua pesquisa de doutorado, para aprimorar suas propostas. Dentre as mudanças nas propostas de trabalho do autor, podemos apontar que ele saiu de um trabalho que visava à adequação dos textos às categorias gramaticais a fim de promover a construção das estruturas textuais, a partir do trabalho com as tipologias de texto (narração, descrição, dissertação) para, nos anos 1990, focar nas categorias do texto e do discurso. Também cabe destacar a importância do livro publicado em 1991, principalmente no que diz respeito ao espaço (tamanho da obra, em relação ao número de páginas) que o autor teve para discorrer sobre suas propostas e dar exemplos claros de práticas que dialogavam com o que ele defendia.

Outro ponto revisto por Geraldi diz respeito ao ensino da língua padrão como algo pronto e acabado. Embora tenha proposto uma nova maneira de realizar as reflexões linguísticas nas aulas de língua materna, na década de 1980, Geraldi ainda pautava seu trabalho, mesmo que de uma forma metodologicamente diferente do caminho tradicionalmente eleito pela escola, no ensino-aprendizagem da norma padrão. Esse fato foi reconhecido pelo próprio autor, quando da publicação da edição comemorativa de 30 anos da coletânea *O texto na sala de aula*, em 2014, quando ele afirmou:

[...] ainda em 1984, defendia o ensino da língua padrão, como se esta fosse algo pronto e acabado enquanto variedade e como se seu ensino fosse o caminho para o processo de construção de autoconfiança linguística “des-inculcadora” da ideologia da incompetência. (GERALDI, 2014, p. 214-215).

Para o autor, na década de 1990 (GERALDI, 2003c [1991]; 2009 [1996]), ao se basear nas contribuições da Sociolinguística, o objetivo do ensino de LP não teria a aprendizagem da norma padrão como meta. O objetivo das aulas de língua seria a ampliação da inserção do aluno em processos interlocutivos e, nesse sentido, a valorização de outras variedades, além da padrão, incluindo-se às dos próprios alunos, fariam parte do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Sobre suas experiências, destacamos as narrativas feitas por Geraldi na introdução de *Portos de Passagem*, quando ele traz relatos de sua inserção no mundo da docência e conta como sua relação com os professores, fruto, principalmente, da convivência proporcionada pelas formações docentes das quais participou, contribuiu para a construção de suas propostas. Essas experiências proporcionaram a Geraldi a utilização de inúmeras situações de uso da linguagem, provindas de práticas de ensino, para dar exemplos e clareza às propostas que defendia.

Uma importante característica da proposta da AL aprofundada em *Portos de Passagem* diz respeito à articulação entre essa prática de linguagem, a leitura e a produção de texto, a partir de operações discursivas. Sobre a produção de textos, o autor afirma que ela é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Essa postura é fundamentada em dois aspectos importantes. O primeiro deles, que diz respeito a uma postura ideológica do autor, está relacionado ao fato de se dar o direito à palavra às classes desprivilegiadas que adentram a sala de aula. O segundo aspecto está relacionado ao fato de que o texto passou a ser objeto de estudo, sobretudo porque é nele que a língua se materializa, na construção dos discursos dos sujeitos, em uma concepção interacionista de linguagem.

Sobre a leitura, Geraldi afirma que grande parte do trabalho com essa prática está integrada com a produção de texto:

[...] em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, sendo um texto, supõe um locutor/autor [...]. (GERALDI, 2003c, p. 166).

A partir da mesma concepção teórica que entende a linguagem como fenômeno sociointerativo, a leitura constitui-se, também, como lugar de encontro da palavra do eu e do outro, em um trabalho de (re)construção de sentidos, em articulação com a produção de texto.

Após discorrer sobre a leitura e a produção textual que criam as condições para as atividades interativas em sala de aula, Geraldi afirma que é no interior dessas práticas que se dá

a AL. O trabalho com essa prática, para se configurar reflexões linguísticas, precisa se desenvolver no uso da linguagem, no interior das interações que, no caso das aulas de língua, configuram-se através do processo de leitura/escuta e produção de texto (oral e escrito). Nesse sentido, não há como se falar em reflexões linguísticas sem pensar e considerar a articulação com as demais práticas de linguagem.

Ao tratar de alguns aspectos que podem fazer parte do ensino de AL em articulação com a leitura e a produção, Geraldi (2003c) propõe algumas categorias que podem nortear o trabalho nas aulas de língua materna no que se refere ao uso e à aprendizagem dos recursos expressivos disponíveis na língua³⁹. Dentre essas categorias, o autor destaca as seguintes:

1. problemas de ordem estrutural;
2. problemas de ordem sintática;
3. problemas de ordem morfológica e
4. problemas de ordem fonológica.

A primeira categoria diz respeito à estrutura organizacional do texto, suas sequências de organização dos elementos constitutivos e seus objetivos. Os problemas de ordem sintática referem-se às reflexões sobre as diferentes formas de estruturar os enunciados e suas relações sintagmáticas, como, por exemplo, questões ligadas à concordância, à regência e à ordem dos enunciados. Já os problemas de ordem morfológica estão centrados nas diferentes formas de construção de palavras e expressões a partir dos processos de flexão e de formação de palavras de que a língua dispõe. Por fim, destacamos os problemas de ordem fonológica, que, dentre outros aspectos, destaca-se pelo trabalho com a ortografia, no texto escrito, e as entonações, na oralidade.

Destaquemos, também, que a proposta da AL sugerida por Geraldi tornou-se mais popular e expandiu seu alcance com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), nos anos finais da década de 1990, quando esses documentos assumiram, impulsionados pelas pesquisas acadêmicas da época, a perspectiva teórico-metodológica da AL no ensino de língua materna. A publicação desses documentos⁴⁰ foi fundamental para que as discussões comesçassem a ganhar mais espaço nos processos de formação de professores e nas normativas oficiais das redes de ensino.

³⁹ Nessa categorização, o autor não discutiu os problemas de ordem discursiva, abordados em outros momentos da obra. Entretanto, queremos destacar que o aspecto discursivo, na concepção de Geraldi, na verdade, dá base ao trabalho com as práticas de linguagem nas aulas de LP.

⁴⁰ Nos referimos à publicação dos PCN referentes ao Ensino Fundamental das séries iniciais (1997), aos do Ensino Fundamental séries finais (1998) e aos do Ensino Médio (1999).

Além das ideias de Geraldi, que propôs a AL como uma prática de linguagem, podemos destacar as contribuições de outros autores que ampliaram e discutiram as ideias do autor da proposta.

Suassuna (2012), ao destacar e comentar a proposta de Geraldi da década de 1980, de se trabalhar a AL a partir da reescrita dos textos dos alunos, ratifica a importância dessa postura, mas afirma que não “[...] devemos promover a AL apenas a partir de suas (dos alunos) produções; o mesmo movimento vale para os textos de leitura e para a modalidade oral da língua.” (p.24). A partir dessa ideia, podemos propor alguns exemplos de trabalho que envolvam as práticas de leitura e de produção textual, nas modalidades oral e escrita.

Ao planejar, por exemplo, o trabalho com um determinado texto, o professor pode prever alguns aspectos linguísticos que poderiam merecer a atenção de uma reflexão prévia ao momento de produção textual e já antecipar alguns pontos de reflexão linguística que podem ser úteis aos alunos no momento da leitura e da escrita. Nesse sentido, não precisaríamos deixar que os alunos cometessem certos “erros” que seriam previsíveis na produção de um texto para podermos levantar tais reflexões.

Também podemos pensar em utilizar os textos dos alunos como fonte para selecionar futuras reflexões linguísticas a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula, dentro dos momentos em que o docente propõe a prática de AL. Essa ideia é levantada por Andrade, Seal e Leal (2012), quando as autoras, ao discorrerem sobre o processo de revisão de textos de crianças das séries iniciais, afirmam:

É importante ressaltar que, com base na avaliação dos textos das crianças e de suas revisões, é possível selecionar conteúdos a serem enfocados em outras atividades nesse eixo de ensino. Desse modo, não devemos restringir o ensino de análise linguística apenas às situações de revisão textual.” (p.88-89).

Ainda tratando da articulação entre a AL e a produção textual, Moraes e Silva (2007) afirmam que, além do movimento de partir da reescrita do texto dos alunos, a AL:

[...] pode acontecer tanto *durante* como *em continuidade* aos momentos iniciais da produção de textos. No primeiro caso, trata-se de reflexões acerca do uso de conhecimentos linguísticos diversos – como pontuação, paragrafação, coesão, concordância, entre outros – que o docente pode ir desenvolvendo com os alunos durante a escrita da versão inicial de um texto. Nessas ocasiões, o professor estará colaborando, na realidade, na *reflexão durante o processo de produção mesmo do texto* (geração e seleção de ideias, registro e revisão em processo). (MORAIS e SILVA, 2007, p. 140).

Também na década de 1990, ampliando as discussões sobre a temática, Geraldi (2003c) propõe uma categorização para compreender a proposta de trabalho com a AL. Para a construção dessa categorização, o autor fundamenta-se em Franchi (1987), que, por sua vez, havia se fundamentado no linguista francês Antoine Culioli, estudioso que originalmente criou tais conceitos⁴¹. Para esses autores, existem ações que se fazem *com a linguagem*, ações que se fazem *sobre a linguagem* e as *ações da linguagem*.

As *ações com a linguagem ou atividades linguísticas* correspondem ao uso diário da linguagem no processo interlocutivo e dizem respeito às ações de compreender os enunciados e de se fazer compreender ao seu interlocutor, ou seja, são atividades que estão relacionadas aos usos linguísticos, organizados em práticas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos. Essas ações podem alterar relações que se estabelecem entre os sujeitos, quando buscamos, na interação, por exemplo, persuadir, avaliar, seduzir, doutrinar o nosso interlocutor, com o objetivo de atingirmos os nossos objetivos, seja através de conversas cotidianas, explanações formais e também do uso da escrita.

Esse tipo de atividade não é de uso privilegiado da escola, senão dos diversos ambientes discursivos nos quais convivemos. Dessa forma, as crianças já chegam às instituições de ensino com o desenvolvimento de atividades linguísticas, quase todas advindas do ambiente familiar. A escola, nesse contexto, nos primeiros anos de escolarização, torna-se uma extensão da casa dos alunos e configura-se um ambiente no qual novas atividades linguísticas são desenvolvidas na interação entre os colegas de classe, entre os colegas e os professores e entre os alunos e os diversos autores e conhecimentos tratados no espaço escolar.

Além das escolas, em fases posteriores, e também concomitantes, da vida dos alunos, haverá, continuamente, novos espaços nos quais os sujeitos poderão e deverão desenvolver novas experiências linguísticas. A escola, entretanto, pode ser um lugar privilegiado em que esse uso tenha um caráter pedagógico. Esse uso na escola concretiza-se através das práticas de leitura, ao se buscar, por exemplo, a compreensão do texto em um ambiente discursivo mais amplo; e da produção de textos, ao se utilizar a língua para se alcançar o cumprimento de objetivos linguísticos, seja através da oralidade ou da escrita.

A escola é o lugar de privilégio do desenvolvimento de *atividades que se fazem sobre a linguagem, ou atividades epilinguísticas*, que [...] “são aquelas que, também presentes nos

⁴¹ A categorização proposta por esses três autores apresenta algumas diferenças. Como não temos o objetivo de nos aprofundar nesse ponto, cabe marcar, aqui, que a principal delas está no fato de que o linguista francês considerava que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas eram permeadas por movimentos inconscientes por parte dos sujeitos. Já para Geraldi (2003c) e Franchi (1987), essas atividades passam pelo crivo da consciência.

processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2003c, p.23).

Sobre esse ponto, Geraldi afirma que não há critérios rígidos para se estabelecer as diferenças entre as atividades com e as atividades sobre a linguagem, e que as duas representam um “trabalho” em relação ao uso da língua e têm presentes os sujeitos interlocutores, mas algumas diferenças podem ser estabelecidas entre elas:

As ações com a linguagem (ações linguísticas) visam clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isso porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores [...].

As ações sobre a linguagem (ações epilinguísticas), ainda que tenham presente o interlocutor, tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos e obviamente também visam ao interlocutor e à produção de sentido. O caminho privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada. (GERALDI, 2003c, p.42).

As atividades epilinguísticas, além de demandarem uma atividade com a linguagem, visam à reflexão sobre o uso linguístico, ao propor, por exemplo, um olhar para os recursos da língua utilizados pelo autor na produção de um texto, através da leitura; e na mobilização dos recursos para a construção de um discurso materializado em um texto, na prática de produção textual. As atividades sobre a linguagem referem-se, portanto, ao ato de deslocar a reflexão para os recursos de que a língua dispõe, seja em seu aparato construído culturalmente na tradição milenar da GT ou nos recursos expressivos mobilizados por comunidades linguísticas específicas, para a produção de discursos que visam ao cumprimento de objetivos pretendidos. Nesse propósito, a realização de atividades epilinguísticas no processo de ensino-aprendizagem da língua pressupõe que o professor chame a atenção do aluno para o uso e o reconhecimento das mais variadas estratégias discursivas utilizadas nos textos e o efeito de sentido que elas podem causar.

Como, por exemplo, dar conta dos implícitos, pressupostos, efeitos de sentidos causados pelo uso de sinais gráficos, metáforas entre outros aspectos, partindo de estudos gramaticais? Para tanto, as reflexões epilinguísticas possibilitam ao professor trabalhar esses aspectos em uma perspectiva interacionista, criando condições para que o aluno desenvolva o conhecimento através do uso e da análise do uso da linguagem.

A partir do momento em que se realizam atividades sobre a linguagem, somos desafiados a criar novas estratégias do dizer, utilizando os recursos da língua, manejando desde aspectos gramaticais a aspectos externos à gramática, como, por exemplo, os conhecimentos

relativos aos elementos da cultura, através de saberes partilhados por determinadas comunidades linguísticas. Essas formas de uso partilhadas por comunidades linguísticas específicas mostram que é nas ações sobre a linguagem que, muitas vezes, se realizam:

[...] deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo (...) e pela construção de sentidos novos para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso. (GERALDI, 2003c, p.43).

Como um exemplo do cumprimento desses objetivos, poderíamos pensar a situação na qual um sujeito teria que escrever um ofício a um chefe superior, solicitando que ele atendesse a um pedido seu. Para a realização dessa tarefa, faz-se importante a mobilização dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos estabelecidos culturalmente, como o emprego da ortografia, do uso de uma modalidade culta da língua, além dos conhecimentos específicos acerca do gênero textual a que o locutor se propunha a escrever. Entretanto, a mobilização de conhecimentos de recursos expressivos seria igualmente necessária para que o texto/discurso conseguisse atingir o seu objetivo principal.

Dentre esses recursos, podemos citar o compartilhamento de conhecimentos acerca do seu interlocutor, ou seja, conhecer de que princípios e opiniões ele partilha pode ajudar na construção dos argumentos utilizados para convencê-lo de determinado intento. Também podemos destacar a polidez no uso da linguagem, quando nos dirigimos ao nosso interlocutor, através da reflexão e da escolha dos melhores recursos expressivos, ao situar-se como um sujeito que, naquele momento, está se colocando em uma posição discursiva que um requerente pressupõe. Todo esse conhecimento mobilizado para o cumprimento desse objetivo requer uma reflexão sobre os recursos disponíveis na língua que precisou ser considerado no momento da atividade que se fez com a linguagem.

Ao falarmos sobre os conhecimentos metalinguísticos estabelecidos culturalmente, referimo-nos, principalmente, àqueles construídos pela tradição gramatical, que nos legou normas e nomenclaturas que nos proporcionam importantes descrições (classes e funções sintáticas das palavras, termos das orações e as orações nos períodos sintáticos), prescrições (regras de ortografias, concordâncias e regências) e proscricções (proibições) de uso da língua, através do desenvolvimento de uma tradição baseada em uma vertente doutrinária herdada da construção gramatical greco-latina.

Esse tipo de conhecimento, na perspectiva da AL, está relacionado às *ações da linguagem ou atividades metalinguísticas*, que correspondem às ações “[...] que tomam a

linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”. (GERALDI, 2003c. p.25).

O uso da metalinguagem, seja através do ensino baseado na perspectiva da tradição gramatical ou da AL, é o que mais vem sendo discutido por pesquisadores e estudiosos da área, justamente por ele ser atrelado ao caráter normativo/prescritivo de ensino da língua. Entretanto, é necessário dizer que o desenvolvimento de atividades metalinguísticas é necessário ao ensino de língua materna e que elas estão presentes nas propostas baseadas na perspectiva da AL.

As atividades metalinguísticas são as responsáveis pela elaboração de uma sistematização linguística, seja através de prescrições ou descrições, que diz respeito à aprendizagem de uma nomenclatura específica e de regras de uso, para a construção de um sistema linguístico como um sistema de referência histórico.

Sobre a importância das reflexões metalinguísticas, Travaglia (2004) afirma que elas servem para cumprir três objetivos distintos: prover as informações culturais necessárias ao cidadão de uma sociedade letrada, quando se exige um conhecimento específico sobre a língua; instrumentalizar com recursos para aplicação de práticas imediatas, ou seja, utilizar os conhecimentos metalinguísticos para o desenvolvimento de alguma atividade da vida cotidiana, como, por exemplo, buscar o significado de uma palavra em um dicionário ou fazer alguma consulta a uma gramática; e desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar e fazer ciência, levantando hipóteses sobre conhecimentos linguísticos, proporcionando, inclusive, a realização de ações com a linguagem.

Além das funções elencadas acima por Travaglia (2004), Mendonça (2006a) chama atenção para a importância do uso da metalinguagem, pois para a autora ele tem um caráter “[...] econômico porque possibilita referir-se aos fenômenos em qualquer exemplo, desde que estes estejam englobados sob um nome genérico.” (MENDONÇA, 2006a, p. 218). Ou seja, a partir do conhecimento partilhado do conceito de substantivo, por exemplo, podemos referirmo-nos a qualquer ocorrência sua, sem precisar, em cada uma delas, ter que definir e classificar tais palavras.

Sobre essas três ações (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas), Bezerra e Reinaldo (2013) afirmam que deve haver um equilíbrio entre elas, com o objetivo de garantir ao aprendiz o uso da língua e o saber sobre ela. A partir desse entendimento, defendemos, portanto, que essas ações devem estar presentes na sala de aula e que elas são pertinentes e necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de língua. Entretanto, Geraldi (2003c) atribui às atividades epilinguísticas um maior destaque, a partir do momento que afirma que o

desenvolvimento desse tipo de atividade configura “[...] condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 2003c, p.191). O autor ainda afirma que, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.

Ao buscar entender como o conceito de AL, em sua perspectiva voltada para o ensino, variou de acordo com as décadas, Reinaldo (2012) realizou um levantamento em livros, artigos de divulgação científica e de anais de congressos para identificar como a expressão *análise linguística* foi compreendida e a que teorias essa perspectiva se relacionava nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

Segundo a autora, o conceito de AL variou conforme as décadas, de acordo com as filiações teóricas dos pesquisadores. Nessa lógica, Reinaldo (2012) aponta que na década de 1980, quando se começou a falar em AL voltada para o ensino de língua, diferenciando-se da concepção de descrição linguística, a AL remetia “[...] à redação escolar e à análise gramatical, tomando a reflexão epilinguística como ponto de apoio, num movimento de idas e vindas ao texto do aluno [...]” (REINALDO, 2012, p. 233).

Essa década revelou-se um período de algumas inconstâncias no trabalho com a AL. Ao mesmo tempo em que Geraldi já destacava suas ideias sobre as reflexões linguísticas a partir da reescrita dos textos dos alunos, o que dominou esse período foi o processo que se concentrava na higienização do texto, com o intuito de garantir o domínio da norma padrão da língua (REINALDO, 2012).

As ideias difundidas por Geraldi na década de 1980 ganharam mais repercussão na década seguinte, quando o conceito de AL começou a ser influenciado mais fortemente pelas teorias linguísticas que circulavam no meio acadêmico brasileiro. Assim, a década de 1990 foi marcada pelo reforço no trabalho com as reflexões epilinguísticas, principalmente pela ênfase no ensino de língua em suas dimensões textuais, afastando-se do foco da frase isolada. Esse deslocamento do nível da frase para o texto recebeu grande impulso com a divulgação dos PCN, quando esses documentos divulgaram, nacional e oficialmente, em termos de políticas públicas, que o texto deveria ser a unidade básica do ensino de língua materna, como podemos verificar no trecho abaixo:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998b, p. 23).

A década de 2000, segundo Reinaldo (2012), marcou a ampliação do foco do uso do texto como unidade de ensino para uma concepção linguístico-textual-enunciativa. Essa ampliação ocorreu pela associação das reflexões linguísticas com a ascensão do trabalho com os gêneros textuais. Segundo a autora, principalmente na segunda metade dos anos 2000:

[...]as abordagens enunciativas bakhtiniana e interacionista sociodiscursiva para a análise de gênero são as opções que recebem maior atenção dos pesquisadores na formulação de propostas de articulação da *análise linguística* com a leitura e com a produção/reescrita de texto” (REINALDO, 2012, p. 237-238).

A partir desse conceito de AL da primeira década dos anos 2000, foram desencadeadas discussões cada vez mais voltadas à prática de AL em articulação à leitura e produção de diferentes gêneros textuais, propostas essas adotadas por documentos oficiais e trabalhadas em momentos de formação inicial e continuada de professores.

Bezerra e Reinaldo (2013) fizeram uma discussão acerca da articulação da prática de AL com o eixo de leitura, ao proporem uma AL voltada para o estudo do funcionamento linguístico-textual e enunciativo do gênero. Para tanto, as autoras situaram suas discussões nas teorias que entendem os gêneros como retórica, perspectiva de estudo que focaliza os traços textuais dos gêneros, mas que os consideram como respostas às intenções do autor na produção do texto, para cumprir propósitos socialmente elaborados⁴².

Ao sugerir uma AL voltada para o estudo do funcionamento do gênero, as autoras propõem análises linguístico-textual-enunciativas que contemplam alguns níveis: *sequencial-composicional*, que envolve análises referentes à estruturação linear do texto e de suas sequências; *semântico*, que se relaciona ao conteúdo composicional do texto, ao remeter-se às suas representações discursivas; *enunciativo*, relacionado à responsabilidade enunciativa dos discursos que permeiam o texto; e *argumentativo*, que diz respeito à construção argumentativa do texto para o cumprimento de seu propósito discursivo.

⁴² Sobre as teorias dos gêneros textuais, em trabalho anterior, Reinaldo e Bezerra (2011) afirmam que há um conjunto de teorias de gêneros que podem ser analisadas em um *continuum*. Em um polo, estão as teorias que enfocam o gênero como texto e que tendem a enquadrar-se em uma perspectiva formalista, que privilegia a análise da forma em detrimento da situação de produção e uso. No centro, situam-se as teorias que concebem o gênero como retórica, concepção que focaliza os traços textuais do gênero, mas os veem como respostas autorais a propósitos comunicativos socialmente estabelecidos. No polo final do *continuum*, temos as teorias que consideram o gênero como prática social, focalizando mais os processos em relação ao contexto e ao uso do que as suas formas linguístico-composicionais. No espaço desse *continuum*, as autoras se ancoram na posição intermediária.

Na mesma linha de trabalho das autoras supracitadas, Mendonça (2007) traz uma proposta de trabalho na qual a AL está a serviço dos gêneros textuais. Para tanto, a autora também se baseia na concepção de gênero como retórica, ancorando-se em autores como Marcuschi⁴³ e Bazerman⁴⁴, que entendem que os gêneros não são apenas estruturas puramente formais de uso da linguagem, mas fazem parte da atividade humana, em um contexto de interação verbal, através do qual, cotidianamente, os sujeitos realizam os seus objetivos comunicativos.

Partindo dessa concepção, Mendonça (2007) defende que a prática de AL, em articulação com as práticas de leitura e produção textual: “[...] é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte.” (MENDONÇA, 2007, p. 73). Essa análise sistemática e consciente está ligada ao que a autora chamou de *conhecimentos macro e microtextuais sobre os gêneros*. O primeiro tipo está relacionado aos aspectos discursivos que estão envolvidos na produção e divulgação dos gêneros, isto é, aqueles que dizem respeito à sua função social, aos interlocutores privilegiados, às formas de circulação e aos temas frequentemente abordados em cada gênero. Já o conhecimento micro está ligado a critérios textuais, como, por exemplo, a estruturação dos períodos, a escolha de palavras e expressões, etc.

O trabalho com as reflexões baseadas nos aspectos macro e microtextuais dos gêneros, em primeiro lugar, é fundamental para que o professor possa promover reflexões linguísticas que proporcionem ao aluno, em um primeiro momento, elementos de entendimento do processo discursivo no qual determinado gênero é produzido e circula. Em segundo lugar, a AL ancora-se nos conhecimentos relativos à configuração textual sobre os gêneros, relacionados tanto à sua estrutura como aos elementos linguísticos empregados no texto. Essas reflexões são construídas durante a atividade de leitura e possibilitam conhecimentos que orientarão o aluno no momento em que ele precisará produzir um texto do gênero estudado.

⁴³ MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002. p. 19-36.

⁴⁴ BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Org.) **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-46. HOFFNAGEL, Judith. (org.) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-46.

Entretanto, apesar de destacar, de forma didaticamente separada, esses dois tipos de conhecimentos sobre o gênero proporcionados pela AL, Mendonça (2007) chama a atenção para a necessidade de o professor estar atento:

[...] ao fato de essa organização micro dar sustentação para que o gênero cumpra sua função social; as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente.” (MENDONÇA, 2007, p. 76-77).

Nesse sentido, essa proposta tem, como objetivo principal, proporcionar reflexões acerca dos conhecimentos macro e microestrutural sobre a configuração dos gêneros, fazendo com que esses conhecimentos se inter-relacionem para proporcionar o desenvolvimento de uma melhor compreensão acerca do funcionamento desses gêneros, com vista a desenvolver habilidades de leitura e de produção de texto dos alunos. Dessa forma, vemos que a prática de AL tem como função proporcionar reflexões sobre a língua, para a formação de competentes leitores e produtores de textos/gêneros.

Uma pesquisa que traz importantes informações e características sobre a AL é a empreendida por Kemiak e Araújo (2010). Nesse trabalho, as autoras realizaram um levantamento, na literatura especializada, sobre os princípios que norteiam as propostas de ensino de AL. A partir desse levantamento, as autoras elencaram e discutiram seis princípios gerais, a saber:

1. concepção de língua como interação;
2. indução como procedimento metodológico através de atividades epilinguísticas;
3. a sistematização;
4. caminho da AL – USO → REFLEXÃO → USO / Sistematização/ Reflexão/ Norma
5. Do macro para o micro
6. A heterogeneidade necessária.

Para uma melhor organização das ideias, e por esses princípios dialogarem entre si, discutiremos, de forma conjunta, os princípios 1 e 6; na sequência, o 2 e o 4; e, por fim, o 3 e o 5.

Sobre os princípios 1 e 6, já discutidos anteriormente no tópico 2.1 da presente seção, queremos ratificar que, ao tomar a concepção de língua como interação, o objeto das reflexões linguísticas não seria a palavra ou a oração isolada do seu contexto, como é feito nos moldes dos estudos baseados na perspectiva da GT; mas passa-se a focar no enunciado como unidade real de comunicação, ou seja, o objeto da AL, no ensino de língua materna, passa a ser o processo envolvido na construção do discurso.

Inerente a essa abordagem do processo interativo, está a ideia da heterogeneidade constitutiva da língua, pois, quando a consideramos na perspectiva do uso, damos conta das incontáveis variedades que qualquer língua possui. Nesse sentido: “As atividades de AL devem considerar essa variação inerente à língua, entendendo-as como sistemáticas e não-aleatórias.” (KEMIAC E ARAÚJO, 2010, p. 54).

Uma importante postura da proposta de AL, que a desloca a uma posição inversa à perspectiva do ensino tradicional da gramática, é o uso do processo de indução como um procedimento metodológico desenvolvido através do trabalho com as atividades epilinguísticas. Nesse processo, diferentemente do que é feito no ensino tradicional, parte-se:

[...] da **experimentação**, da vivência e da reflexão do aluno acerca dos elementos da língua. Somente após atentar para o uso e os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos é que os dois passos seguintes da explicitação (“explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu”) e da sistematização/ avaliação (“ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida”) tornam-se possíveis e significativos. (KEMIAC E ARAÚJO, 2010, p. 50, grifo nosso).

Esse movimento de partir da vivência de linguagem, seja da produção dos próprios alunos ou dos textos de outros autores aos quais os estudantes tenham acesso, para depois contrapor-se à metalinguagem, incluindo-se, nesse âmbito, o conhecimento de natureza prescritiva/normativa, faz com que os alunos possam construir suas próprias reflexões sobre o uso da língua e também confrontá-las com o que a tradição prescreve. Além disso, esse movimento pode levar o aluno a buscar na norma o que corresponde a um uso real da língua. Dito de outra forma, busca-se na consulta gramatical as dúvidas dos alunos ao se confrontarem com textos que circulam em seu meio social, ou com seus próprios textos. Nesse sentido, a norma gramatical seria utilizada como um material de consulta e apoio à leitura e à produção dos textos aos quais os alunos iriam produzir ou entrar em contato.

A estratégia da indução como instrumento metodológico está totalmente ligada ao princípio 4, no qual se afirma que a perspectiva da AL segue o caminho USO → REFLEXÃO → USO/SISTEMATIZAÇÃO/ REFLEXÃO/NORMA. Esse movimento foi apresentado como princípio organizador dos conteúdos de LP desde a década de 1990, com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), juntamente com as práticas de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos.

Outro princípio subjacente à prática de AL levantado pelas autoras diz respeito ao processo de sistematização. Esse princípio esclarece e faz com que se entenda que os objetos de ensino de AL não são escolhidos de forma aleatória, somente a partir dos “erros” cometidos

pelos alunos. Esse destaque é importante, também, para esclarecer que, diferentemente do que apontam algumas críticas sem fundamento, a AL não é uma perspectiva que trata os conteúdos/objetos de ensino de forma assistemática e à mercê das circunstâncias. Na verdade, em um trabalho baseado na perspectiva da AL, há definições dos objetos de ensino, mas não se elencam categorias fixas de análise baseadas em listas canônicas de temas gramaticais a serem explorados em determinadas séries da Educação Básica.

Mesmo sem partir de listas canônicas, é necessário que haja uma sistematização, uma organização de temas/conteúdos a serem tratados nas aulas, mas essa sistematização não se processa de forma aleatória e não integrada às outras práticas de linguagem. Também cabe destacar que, apesar de haver uma sistematização prévia, não podemos negligenciar fatos que possam surgir no momento de trabalho com a linguagem.

Por fim, e não menos importante, queremos destacar outra estratégia metodológica que diferencia o trabalho com a língua proposto pelo ensino tradicional da gramática e da AL. Aqui tratamos do fato de que:

[...] a AL toma como percurso metodológico o estudo das macrounidades da língua (os textos) para os recursos microlinguísticos que entram na constituição dos textos. Logo, a AL não despreza e exclui de seu escopo os constituintes menores (fonemas, morfemas, orações), apenas não lhes atribui primazia sobre o fenômeno discursivo [...]. (KEMIAE E ARAÚJO, 2010, p. 54).

Como afirmado acima, não há uma negação do estudo dos constituintes menores da língua (fonemas, morfemas, orações), mas o ponto de partida é o macro, o discurso, ao se considerar a linguagem como interação. A partir desse ponto, as demais partes constituintes passam a fazer sentido em função da construção do discurso, no processo de leitura e de produção dos sujeitos constituintes da linguagem.

Finalizando nossas discussões teóricas sobre a AL, queremos fazer uma breve menção à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), promulgada no ano de 2018, no que diz respeito às contribuições desse documento para o debate e o estabelecimento de bases teóricas e dos conjuntos de aprendizagens acerca do ensino de LP na Educação Básica.

Inicialmente, podemos destacar que na BNCC há várias discussões teóricas acerca do ensino de língua materna que não são necessariamente novas, pois a base dialoga com discussões teóricas, documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas. Dentre os pontos trazidos pela BNCC, e já discutidos na presente seção, podemos destacar a postura de se conceber a linguagem a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva; de se

assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho; e de se instituir um ensino a partir de eixos/práticas de linguagem, como a oralidade, a leitura/escuta, a produção e a AL/semiótica.

Há, entretanto, algumas contribuições que a base acrescenta às discussões teóricas e às propostas de mudanças da prática de ensino. Dentre essas mudanças, podemos destacar a inserção do debate acerca do ensino de mídias (gêneros digitais) e da multimodalidade, quando a BNCC busca atualizar documentos e orientações curriculares anteriormente produzidos “[...] em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)”. (BRASIL, 2018, p. 67).

Sobre esse trabalho com os gêneros digitais, a base esclarece a ideia contida nesta proposição:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69).

Também queremos destacar a discussão sobre o eixo da AL/semiótica. Essa discussão ganhou destaque⁴⁵ com a BNCC e ampliou o quadro conceitual desenvolvido sobre o ensino de língua e as práticas de AL, reconfigurando alguns objetos de ensino – e propondo outros novos –, a partir da ideia de centrar o ensino na perspectiva das várias linguagens, desestabilizando os currículos e as propostas pedagógicas anteriores. Sobre esse ponto, destacamos, como exemplo, a leitura do trecho a seguir, retirado da BNCC:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2018b, p. 81).

⁴⁵As discussões sobre o ensino dos gêneros digitais, da AL voltada para esses gêneros e da multimodalidade já vinham ocorrendo nas universidades, a partir de trabalhos de diversos pesquisadores. O que afirmamos, nesse momento, é que a BNCC deu ainda mais visibilidade ao tema e o colocou como uma política pública, em âmbito nacional.

Nesse sentido, as reflexões linguísticas, tradicionalmente propostas para o trabalho com os gêneros da cultura impressa, passam a dividir o espaço nas aulas com as reflexões advindas, principalmente, dos textos do mundo digital, como os exemplos dados no trecho da BNCC, transcrito logo acima.

Por fim, sobre essa base, queremos colocar em discussão o poder que ela tem de influenciar na ampliação e no desenvolvimento de novas discussões teóricas acerca da AL/semiótica e também no processo de formação dos professores, especificamente no que diz respeito aos novos objetos de ensino nas aulas de língua materna. Essa discussão remete ao que comentamos no início desse tópico acerca da publicação dos PCN, no final da década de 1990. Na ocasião, afirmamos que a publicação desses documentos foi fundamental para que as discussões sobre a perspectiva da AL começassem a ganhar mais espaço nos processos de formação de professores e nas normativas oficiais das redes de ensino. Acreditamos, da mesma forma, que as ideias acerca dos gêneros digitais e da AL/semiótica trazidas pela BNCC também possam impulsionar as pesquisas sobre a prática de ensino de LP e contribuir com novos direcionamentos acerca da formação docente em nosso país.

Como conclusão deste tópico, apresentamos a tabela de Mendonça (2006a).

Quadro 5 - Diferença entre ensino de gramática e análise linguística

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

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

Fonte: Mendonça (2006a, p. 207).

Nessa tabela, de forma muito sistemática e didática, a autora apresenta as diferenças entre um ensino de língua baseado na perspectiva da AL e da GT, que resume parte da discussão teórica feita nesta seção. Sobre a elaboração desse material, a autora explica que sua sistematização tem finalidade ilustrativa em relação aos elementos prototípicos de cada forma de abordagem, não correspondendo às posturas adotadas, de forma efetiva, nas aulas, justamente porque essas formas não se dão de forma pura, sendo possível reconhecer práticas referentes às duas concepções em um mesmo professor.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após termos definido o objetivo geral da presente pesquisa, assim como os seus objetivos específicos e bases teóricas, passaremos a descrever, também, o seu percurso metodológico.

Dessa forma, na presente seção, apresentaremos, inicialmente, as escolhas feitas em relação ao enfoque investigativo e às técnicas de geração de dados⁴⁶ da pesquisa. Na sequência, passaremos a apresentar os critérios e os processos de escolha dos campos e dos participantes da pesquisa, incluindo, nessa subseção, a descrição da fase exploratória da investigação e de seu processo ético. Por fim, traremos uma breve descrição dos instrumentos de geração de dados, traçando sua relação com os objetivos da pesquisa, e discutiremos sobre os procedimentos de análise dos dados, a partir de categorias teóricas.

4.1 ABORDAGEM INVESTIGATIVA – A PESQUISA QUALITATIVA

Simultaneamente, é preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa da sala de aula, sobre o *pensamento prático* do professor, sobre o seu conhecimento-na-ação, sobre o seu saber fazer, sobre a sua reflexão-na-ação e sobre a sua reflexão sobre a ação. (Angel Pérez Gómez, 1995).

Quando fizemos referência, nos primeiros parágrafos da introdução da presente tese, ao universo encantador e desafiador da prática pedagógica, pretendíamos aludir a um espaço que se compõe de uma ampla rede de relações, ou, como afirma acima Angel Pérez Gómez, à “vida complexa da sala de aula”. Iniciamos a nossa discussão metodológica por esse ponto para chamarmos a atenção para um tipo de abordagem de pesquisa que dê conta, minimamente, de compreender a prática pedagógica a partir de um olhar amplo, buscando conhecer, o mais de perto possível, as relações que compõem o universo da sala de aula e, principalmente, da formação docente.

Partindo desse objetivo, ao situarmos nossa pesquisa na área de Educação, mais especificamente no campo de estudo que envolve a análise da formação continuada de professores de LP, ancoramos nossa realidade, e nosso campo de análise, no espaço da sala de

⁴⁶ Ao utilizarmos uma abordagem interacionista e sócio-histórica da linguagem, defendemos a ideia de que os dados são gerados na interação. Nesse sentido, utilizaremos a expressão “geração de dados” ao invés de “coleta de dados”. (VÓVIO e SOUZA, 2005).

aula e da prática formativa docente. Esses ambientes, por natureza, são complexos e multifacetados e requerem do pesquisador um olhar amplo para as inúmeras possibilidades de realidades e acontecimentos.

Tomando esse contexto como ponto de partida, assim como os objetivos de estudo do presente trabalho, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois não tivemos o objetivo principal de levantar dados estatísticos nem criar generalizações que pretendam representar a realidade dos professores de LP, cursistas do Profletras. Com isso, não queremos dizer que não se possa fazer pesquisa quantitativa em Educação, mas, em alguns casos, como o deste trabalho, a abordagem qualitativa torna-se mais apropriada, pois esse enfoque:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Não trataremos aqui detalhadamente sobre as diferenças entre as pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa, mas queremos deixar claro que não supervalorizamos, ou desvalorizamos, nenhum tipo de abordagem. A escolha de uma em detrimento da outra está ligada diretamente ao objeto de análise e, principalmente, aos objetivos de pesquisa.

Outra ideia que permite pensar melhor e nos prevenir de um falso dualismo entre qualitativo-quantitativo, que perpassou (e ainda perpassa) muitos trabalhos, é a de que, quando escolhemos uma abordagem, tratamos muito mais da ênfase em alguma delas do que de uma exclusividade (ALVES, 1991). Nesse sentido, podemos desenvolver uma pesquisa explicitamente declarada como *qualitativa* e utilizar números para chegarmos, por exemplo, à definição/delimitação de uma realidade que será submetida a uma análise qualitativa. Esse movimento de leitura dos dados quantitativos foi realizado na presente pesquisa quando lançamos mão, por exemplo, das análises dos perfis dos cursistas da turma do Profletras de 2018 e também das dissertações defendidas no MP no Recife, quando utilizamos dados numéricos para analisar o perfil e as condições de trabalho dos cursistas e o espaço que os estudos sobre as reflexões linguísticas tinham nas dissertações/projetos de intervenção do Profletras.⁴⁷

⁴⁷ Na sequência, nesta mesma seção, vamos detalhar como realizamos a análise do perfil dos cursistas e das dissertações.

4.2 A APROXIMAÇÃO COM OS CAMPOS E COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta subseção, trataremos da aproximação com os campos e com os participantes da pesquisa. Para tanto, descreveremos como se procedeu a fase exploratória, que possibilitou a submissão do nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (doravante CEP). Ao descrever esse processo, relataremos como se deu a inserção do pesquisador nos ambientes de pesquisa, bem como sua relação com seu principal informante.

4.2.1 A fase exploratória da pesquisa

O processo de escolha do Profletras deu-se em momento anterior à seleção para a vaga no curso de doutorado em Educação. Como relatado na parte introdutória desta tese, o objetivo de estudar a formação continuada de professores de LP em relação ao trabalho com a AL nasceu durante a pesquisa do mestrado, quando tivemos dificuldade de encontrar professores que pelo menos afirmassem trabalhar na perspectiva da AL.

A partir desse objetivo, pensei⁴⁸ em acompanhar professores em momentos formativos de algumas redes de ensino, mas percebi que nem sempre havia constância nesses momentos de formação e que, muitas vezes, havia um trabalho descontínuo com os docentes, pois sequer os mesmos professores tinham oportunidade de seguir no processo formativo, havendo uma alternância dos docentes, com o objetivo de que os programas de formação contemplassem o maior número possível de professores.

Outro tipo de formação, que pensei ter como foco, foram as especializações *lato sensu*, oferecidas em inúmeras faculdades e universidades, como já discutido na introdução. Ao pesquisar possíveis cursos que pudessem servir como campo de análise, fui percebendo que a oferta de especializações vinha caindo e que, nem todo ano, as instituições de ensino conseguiam formar turmas com professores de LP⁴⁹.

Após haver feito essas constatações, busquei outras modalidades de formação e, a partir de pesquisas em sites e de conversas com alguns colegas professores, cheguei à indicação do Profletras, que estava apresentando, à época, grande procura por parte dos docentes, e também já estava presente em praticamente todos os estados da federação⁵⁰. Além dessa circunstância,

⁴⁸ Novamente, esta parte do trabalho me permite o uso da primeira pessoa do singular.

⁴⁹ Buscamos contatos com as principais IES do Recife para obter informações sobre as especializações ofertadas, buscando detalhes sobre as formações e as turmas.

⁵⁰ A criação e a expansão dos MP no Brasil foram discutidas na segunda seção, quando tratamos do processo legal de sua implantação.

o Profletras foi escolhido como campo de pesquisa por alguns aspectos, dentre eles, podemos destacar o fato de o curso ser recente, à época da pesquisa, e haver a ausência de estudos sobre essa modalidade de formação. Também foi levado em consideração o caráter regular da oferta do curso, que teve seu lançamento em 2014.

Como forma de aproximação com o Profletras, iniciamos uma fase de pesquisa exploratória, com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento do mestrado, a partir da leitura dos documentos disponíveis. Para cumprir tal objetivo, buscamos a leitura do regimento do curso (BRASIL, 2012a), das ementas das disciplinas, da resolução que estabelece as diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Profletras (BRASIL, 2014), além do edital de seleção dos candidatos. Nesses materiais de análise, buscamos conhecer as disciplinas ofertadas durante o curso e qual o caráter que elas tinham – obrigatórias ou eletivas; como os cursistas escolhiam as disciplinas; qual a quantidade de créditos que eles tinham que cumprir; e, principalmente, que disciplinas fariam uma interface com a gramática/AL, objeto central na análise do curso na formação dos cursistas.

Os citados documentos não eram tão claros no que diz respeito às questões acima e, em muitos casos, não conseguiram responder com precisão as nossas perguntas. Nesse sentido, como segundo momento de inserção no Profletras, procuramos a coordenação do curso, ainda no ano de 2017, para que pudéssemos ter mais precisão sobre as informações necessárias para o início da exploração do campo de pesquisa e para a definição das estratégias metodológicas que adotaríamos para proceder à seleção dos participantes, dos instrumentos de geração de dados e das análises.

Realizamos uma entrevista com a coordenadora do curso no Recife, nossa informante principal entre os anos de 2017 e 2019⁵¹, que pôde nos proporcionar informações muito preciosas, que nos foram úteis, principalmente, para a delimitação dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, como será detalhado posteriormente. Além disso, as contribuições trazidas pela coordenação puderam ratificar algumas informações contidas nos documentos do curso, suprir algumas lacunas e esclarecer dúvidas. Essas informações serão detalhadas na quarta seção, quando faremos uma caracterização mais detalhada do Profletras.

4.2.2 O processo ético da pesquisa

⁵¹ O mandato de coordenação era de dois anos. Durante nossa pesquisa, tivemos contato com dois coordenadores.

Após termos realizado a entrevista com a coordenadora do curso em 2017, voltamos a procurá-la, logo após a realização das matrículas dos alunos da turma do ano de 2018, para obter alguns dados dos cursistas aprovados, para que pudéssemos dar início ao processo de submissão do projeto ao CEP da UFPE. Esses dados estavam relacionados à formação, às redes e às respectivas séries do Ensino Fundamental nas quais os cursistas ministravam as aulas. Os cursistas, para efetuarem as matrículas, tinham que apresentar uma declaração da escola onde trabalhavam, comprovando que davam aulas de LP em escolas públicas, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, exigência principal do curso.

Essas informações revelaram-nos que a maioria dos cursistas selecionados eram professores da Rede Estadual de Pernambuco, e esse dado direcionou-nos a buscarmos a Secretaria de Educação do Estado para obtermos a carta de anuência do órgão, para que pudéssemos submeter o nosso projeto ao CEP. A Secretaria de Educação, por sua vez, encaminhou-nos às GRE, que eram os órgãos responsáveis pelos contatos diretos com as escolas estaduais de cada região. Através das gerências da Região Metropolitana do Recife, obtivemos a carta de anuência para realizar a pesquisa com os professores da Rede Estadual de Ensino lotados em escolas dessa região.

Além da carta de anuência das GRE, obtivemos a da coordenação do Profletras, concedida através da coordenadora local da unidade Recife, após conversa que esclareceu os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que seriam adotados na execução dos trabalhos.

Após o recolhimento da documentação necessária, submetemos nosso projeto à avaliação do CEP, que nos deu a aprovação no primeiro semestre de 2018, quando iniciamos a pesquisa propriamente dita, bem como a inserção no campo de estudo.

A aprovação do CEP foi necessária e fundamental para que pudéssemos dar início ao nosso trabalho de pesquisa, pois, além de ser uma exigência do Profletras, a investigação lidou diretamente com seres humanos e, nesse caso, acima dos interesses da investigação, estão os de preservar a integridade dos participantes da pesquisa.

Além desses motivos, realizamos o cumprimento da submissão do processo ao CEP por acreditarmos que:

[...] a pesquisa em educação deve considerar os interesses de todos os participantes de forma a manter a integridade do sujeito da pesquisa, ou seja, o Homem em sua diversidade sociocultural e educacional e a independência do pesquisador, livre de censura e constrangimentos de ordem política ou econômica. Somente assim é que são garantidos resultados significativos que

possam sinalizar o avanço do conhecimento na área educacional. (FAGIANI, C.C.; FRANÇA, R. L. de, 2015, p. 49).

Todo o procedimento adotado no nosso projeto de pesquisa esteve baseado na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012b). Esse documento foi publicado em 2012 pelo CNS e foi resultado da revisão e ampliação da Resolução nº 196/96 (BRASIL, 1996b), documento também produzido pelo mesmo conselho, que:

[...] além de trazer as diretrizes para a apreciação da ética nos projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, também criou um sistema nacional de ética nestas pesquisas com o estabelecimento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e a vinculação com os Comitês de Ética em Pesquisa das instituições e o Conselho Nacional da Saúde (CNS). (FAGIANI, C.C.; FRANÇA, R. L. de, 2015, p. 51).

Esses dois documentos citados acima foram elaborados com base em outros, principalmente os criados em outros países. Abaixo, como forma de sinalização e de indicação dos documentos para consultas e estudos mais detalhados, segue um quadro com as principais legislações e suas datas de publicação. Não procederemos comentários sobre os documentos, pois isso fugiria aos nossos objetivos. Só queremos destacar que a Resolução nº 466/12, que é a que norteou nossos procedimentos éticos, cita em seu texto os documentos temporalmente anteriores, afirmando que eles serviram de base para a sua constituição.

Quadro 6 - Documentos nacionais e internacionais sobre ética na pesquisa.

Documento	Ano
Código de Nuremberg	1947
Declaração de Helsinque	1967
Diretrizes internacionais para pesquisas biomédicas envolvendo seres humanos	1982
Resolução nº 01/88	1988 (Brasil)
Resolução nº 196/96	1996 (Brasil)
Resolução nº 466/12	2012 (Brasil)

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

4.3 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS ESCOLAS

Após termos recebido a aprovação do CEP, demos início à aproximação da turma do Profletras. Estivemos presentes em alguns momentos de aulas do curso e aplicamos um questionário que nos proporcionou o acesso a algumas informações sobre a vida pessoal e

profissional dos cursistas da turma de 2018. Esse questionário⁵², inicialmente, possibilitou-nos a realização da seleção dos dois participantes que foram acompanhados pela nossa pesquisa. Esse instrumento de geração de dados também nos revelou uma grande diversidade de perfis profissionais dos cursistas, como, por exemplo, o fato de muitos trabalharem em mais de uma rede de ensino e terem idades e tempo de serviço diferentes, o que será discutido na próxima seção.

A partir das respostas dos questionários, e de algumas conversas informais, selecionamos os participantes com o seguinte perfil:

1. docentes que tivessem disponibilidade em participar de um processo de pesquisa para a construção de um trabalho acadêmico;
2. que fossem graduados em Letras;
3. que ministrassem aulas de LP em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
4. que fossem apenas professores da Rede Estadual de Ensino, não acumulando o trabalho em outra Rede Pública de Ensino.

Esse último critério justifica-se por termos procurado a anuência apenas das Gerências da Rede Estadual de Ensino. Também tivemos o objetivo de acompanhar as aulas de LP dos docentes apenas em uma escola, vendo como as relações se estabelecem no seu local único de trabalho com esse componente curricular.

Esses critérios levaram-nos aos nossos dois participantes da pesquisa, os quais chamaremos de Professora A (PA) e de Professor B (PB), e às suas respectivas escolas, a Escola da Professora A (EPA) e a Escola do Professor B (EPB). Na sequência, passaremos à caracterização básica dos professores e de suas respectivas escolas⁵³.

4.3.1 A PA e sua escola

A PA concluiu sua graduação em Letras-Português em 2009, na UFPE. Possuía uma especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de LP, realizada na Faculdade

⁵² Na sequência, falaremos sobre esse instrumento de coleta de dados, que cumpriu um duplo objetivo.

⁵³ Fizemos uma caracterização básica porque, na análise de dados, procederemos a um maior detalhamento dos professores e de suas relações com suas escolas, pois esse ponto fará parte das nossas categorias de análise.

Frassinetti do Recife (FAFIRE), concluída em 2013 e, à época da pesquisa, era aluna do Proletras Recife e da graduação em Pedagogia, também na UFPE.

A docente ingressou na Rede Estadual de Ensino em 2016, através de concurso público, entrando em exercício em março de 2017. Desde então, até o final desse mesmo ano, trabalhou em uma escola na cidade de Olinda, pertencente à GRE Metropolitana Norte. Por razões de localidade, e visando à sua facilidade de deslocamento, a PA pediu remoção para uma escola próxima à sua casa. A remoção foi concedida no início do ano de 2018, quando a professora iniciou suas atividades na EPA, onde esteve lotada desde o início da pesquisa.

Antes de trabalhar na Rede Estadual como efetiva, a PA já havia feito parte dessa mesma rede, mas como contrato temporário, porém tinha desempenhado uma função técnica, quando foi convidada a trabalhar na GRE, na equipe de técnicos formadores. Segundo a docente, foram seis meses nessa função, na GRE Metropolitana Norte.

Além da experiência como contratada do Estado, a PA também teve uma passagem pela rede privada de ensino, onde trabalhou tanto como estagiária como contratada, celetista. Segundo a professora, foram escolas particulares pequenas, no período de 2011 a 2016. A professora também relatou que, durante o seu período de estudante de Letras, fora estagiária da Rede Municipal do Recife.

Ainda no ano de 2018, especificamente no segundo semestre, a PA foi convocada para tomar posse como professora da Prefeitura Municipal do Paulista, cidade situada no Grande Recife, onde assumiu turmas de LP, no Ensino Fundamental. No primeiro semestre de 2020, a PA assumiu o cargo de professora de LP do município de Jaboatão dos Guararapes, também na Grande Recife, e pediu exoneração da Prefeitura do Paulista. O impacto das posses e das trocas de cargos no processo de formação continuada da PA será melhor analisado na quinta seção.

Abaixo segue um quadro com as principais ocupações profissionais da docente durante o acompanhamento da pesquisa.

Quadro 7 - Relação dos semestres e atividades da PA

Ano/semestre	Turmas que tinha na EPA	Outros vínculos	Outras atividades
2018.1	7º C, 9º A e 9º B do Ensino Fundamental.	Sem vínculos.	Aluna da graduação em Pedagogia, no horário noturno.
2018.2	7º C, 9º A e 9º B do Ensino Fundamental.	7º D, 8º D e 8º E do Ensino Fundamental, a partir de setembro, quando tomou posse na Prefeitura do Paulista-PE.	Aluna da graduação em Pedagogia, no horário noturno.

2019.1	8º C, 9º A e 9º B do Ensino Fundamental.	8º D, 9º D e 9º E do Ensino Fundamental, na Prefeitura do Paulista-PE.	Aluna da graduação em Pedagogia, no horário noturno.
2019.2	8º C, 9º A e 9º B do Ensino Fundamental.	8º D, 9º D e 9º E do Ensino Fundamental, na Prefeitura do Paulista-PE.	Aluna da graduação em Pedagogia, no horário noturno.
2020.1	9º A, 9º B e 9º C do Ensino Fundamental.	6º B, 7º B e 8º B do Ensino Fundamental, na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes-PE.	Aluna da graduação em Pedagogia, no horário noturno.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

A EPA, na qual passamos a acompanhar a docente no nosso processo de pesquisa, estava localizada em um bairro da zona oeste da cidade do Recife. Era uma escola considerada de pequeno porte e, entre os anos de 2018 e 2019, oferecia aulas em apenas dois turnos – manhã e noite –, sendo o horário da manhã reservado às turmas de 6º ao 9º ano; e o da noite, às turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. No quadro abaixo, podemos verificar o quantitativo de alunos por ano e por turno.⁵⁴

Tabela 1 - Quantidade de alunos por turno da EPA

Ano	Número de alunos do turno da manhã	Número de alunos do turno da noite	Total
2018	375	158	533
2019	365	119	484
Total por turno	740	277	1017

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Durante todo o período em que convivemos na escola, percebemos que ela era bem organizada, limpa, com um espaço físico razoavelmente adequado às atividades da instituição. Percebemos que havia um problema de espaço relacionado às áreas de lazer e recreação. A escola não tinha quadra de esportes e nem um espaço livre e amplo para a circulação de alunos em horários de comum convivência. Para suprir essa deficiência, por inúmeras vezes, presenciamos alguns professores, principalmente os de Educação Física, utilizando uma quadra de esportes que se localizava em uma praça, que ficava em frente à escola, para a realização de algumas atividades. Também era frequentemente utilizado o espaço da própria via para a realização de atividades, pois a rua era calma e não apresentava uma grande circulação de carros.

⁵⁴ Esses dados sobre a EPA foram obtidos através da equipe gestora.

Destaquemos também que a instituição dispunha de uma pequena biblioteca, que, além de não dispor de um bibliotecário ou de qualquer profissional que pudesse auxiliar os alunos em relação ao acesso e ao uso dos livros, esteve desorganizada durante o período de observação.

A equipe gestora era bastante presente no desenvolvimento das atividades e também para suprir as necessidades dos professores. Essa equipe era composta por um gestor, pelo adjunto, por um educador de apoio, por uma analista educacional, um supervisor escolar e uma secretária. A ausência ou existência dessa equipe variou de acordo com os anos, segundo o quadro abaixo:

Quadro 8 - Quadro de funcionários da EPA

Cargo	2018	2019
Gestor(a)	✓	✓
Gestor(a) adjunto(a)	✓	✓
Educador(a) de apoio	✓	Não havia
Analista educacional	✓	✓
Supervisor(a) escolar/Apoio pedagógico	✓	✓
Secretário(a)	✓	✓
Coordenador(a) de área de LP	Não havia	Não havia

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

O quadro mostra-nos que não houve grande variação entre a ausência ou presença de algum membro da equipe gestora durante o período de acompanhamento, inclusive tendo os mesmos profissionais continuado no cargo, ou seja, não houve trocas de membros. O único caso de mudança foi o da educadora de apoio que esteve de licença durante o ano de 2019. Também queremos destacar a ausência de um coordenador(a) de área de LP. Na EPA, havia 5 professores desse componente curricular, sendo 1 contratado e 4 efetivos, distribuídos nos dois turnos; 3 no horário da manhã e 2 à noite.

A fim de especificar melhor o quantitativo de alunos da EPA, agora focando no turno da manhã, que foi o horário no qual acompanhamos a PA, apresentamos o quadro abaixo com o resumo dos dados coletados.

Tabela 2 - Quantidade de turmas e alunos do turno da manhã da EPA

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média de alunos por sala
2018	87 (2 turmas)	107 (3 turmas)	81 (2 turmas)	90 (2 turmas)	41,6
2019	88 (2 turmas)	91 (2 turmas)	101 (3 turmas)	90 (2 turmas)	40,5

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

A partir da observação dos dados numéricos do quadro acima, percebemos que a EPA era uma escola que, dentre outras características, apresentava uma média alta no que se refere à quantidade de alunos por sala. Essa média foi constante durante todo o período observado, extrapolando, em algumas turmas, o quantitativo de discentes estipulado pela instrução normativa da Rede Estadual⁵⁵, da Secretaria de Educação de Pernambuco, que recomenda um número máximo de 40 alunos por turma, que já é considerado um grande número para que o professor desenvolva um trabalho de qualidade. Queremos também chamar a atenção para o tamanho das salas, que não comportavam confortavelmente o quantitativo de alunos.

Já as turmas nas quais acompanhamos a PA no período da pesquisa apresentavam um número médio inferior a 25 alunos em cada série. Essas turmas foram as menos numerosas da escola, e foi por essa razão que elas foram escolhidas pela professora para que realizássemos seu acompanhamento, pelo fato de a docente ter afirmado que nelas havia uma melhor oportunidade de desenvolver um trabalho com mais qualidade. Esse fato já nos traz um indício de que a quantidade de alunos por sala influencia diretamente no desenvolvimento do trabalho docente, pelo menos no que diz respeito à execução do que o professor planeja realizar. A turma de 2019 era composta basicamente pelos mesmos alunos da turma do ano anterior, com as exceções de alunos novatos, transferidos e reprovados, já que a PA continuou com a turma com a qual havia trabalhado em 2018. Abaixo, segue o quantitativo de alunos em cada série acompanhada.

Tabela 3 - Quantidade de alunos das turmas observadas da PA

Ano	Turma	Quantidade de alunos
2018	7º C	20 alunos
2019	8º C	20 alunos

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

4.3.2 O PB e sua escola

O PB concluiu sua graduação em Letras Português-Inglês em 2013, na UFPE. Ele iniciou sua carreira como professor de língua inglesa, em 2008, mesmo antes de terminar sua formação inicial, pois, segundo o docente, desde muito cedo já falava a língua, e, por esse motivo, já dava aulas em cursos de idiomas.

⁵⁵ Instrução Normativa SEE nº 007/2017 de janeiro de 2017.

Após ter concluído a graduação em Letras, o PB relatou que tentou por várias vezes mudar para a área de LP, mas não conseguia espaço porque já tinha feito uma carreira no ensino de inglês. Nesse ínterim, ele fez o concurso para professor de LP da Rede Estadual de Ensino, sendo aprovado, em 2016. Em 2017, ele começou a dar aula de LP nessa rede.

Ao ser questionado se essa tinha sido a sua primeira experiência como professor de LP, ele afirmou que já tivera uma curta experiência em projetos de pré-vestibulares para alunos de escolas públicas, em um curso gratuito, porém trabalhara como estagiário, durante um período de 3 anos, mas nunca havia lecionado em escola regular, pública ou privada.

Abaixo segue um quadro com as principais ocupações profissionais do PB durante o acompanhamento da pesquisa.

Quadro 9 - Relação dos semestres e atividades do PB

Ano/semestre	Turmas que tinha na EPB	Outros vínculos	Outras atividades
2018.1	6º D e 7º E (LP) e 4 turmas de artes, do Ensino Fundamental.	Professor de inglês do Ensino Médio em uma escola privada, com 3 turmas (1º, 2º e 3º anos). Professor de um curso de idiomas (aulas de inglês).	Escritor de romance, <i>fanfics</i> , contos. Trabalhos como revisor e tradutor de textos.
2018.2	6º D e 7º E (LP) e 4 turmas de artes, do Ensino Fundamental.	Professor de inglês do Ensino Médio em uma escola privada, com 3 turmas (1º, 2º e 3º anos). Professor de um curso de idiomas (aulas de inglês).	Escritor de romance, <i>fanfics</i> , contos. Trabalhos como revisor e tradutor de textos.
2019.1	8º E (LP) Ensino Fundamental. 7º D (LP) e 7 turmas de artes, do Ensino Fundamental.	Professor de inglês do Ensino Fundamental em uma escola privada.	Escritor de romance, <i>fanfics</i> , contos. Trabalhos como revisor e tradutor de textos. Desempenho de função de educador de apoio ⁵⁶ .
2019.2	7º D (LP) e 7 turmas de artes, do Ensino Fundamental.	Professor de inglês do Ensino Fundamental em uma escola privada.	Escritor de romance, <i>fanfics</i> , contos. Trabalhos como revisor e tradutor de textos.
2020.1	O docente pediu remoção da EPB no final do ano de 2019.	Professor de LP do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco, situada na divisa dos estados de PE e PB. Professor de LP do Ensino Fundamental em uma escola	Escritor de romance, <i>fanfics</i> , contos. Trabalhos como revisor e tradutor de textos.

⁵⁶ Essa última função foi exercida até o mês de junho de 2019.

		da Rede Estadual da Paraíba, na cidade de João Pessoa.	

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

A EPB estava localizada em um bairro da região central da cidade do Recife. Era uma escola considerada de médio porte e, entre os anos de 2018 e 2019, oferecia aulas nos turnos da manhã e da tarde, com turmas de Ensino Fundamental em ambos os turnos.⁵⁷

No quadro abaixo, podemos verificar o quantitativo de alunos por ano e por turno.

Tabela 4 - Quantidade de alunos por turno da EPB

Ano	Número de alunos do turno da manhã	Número de alunos do turno da tarde	Total
2018	542	167	709
2019	562	143	705
Total por turno	1.104	304	1.414

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Durante todo o período em que convivemos na escola, percebemos que havia grandes problemas em relação à organização da instituição, principalmente no que dizia respeito à estrutura física do prédio, que carecia de melhorias estruturais, tais como reparos nos banheiros, a colocação de portas nas salas de aulas, a instalação de aparelhos de ventilação que diminuíssem o calor nas salas.

Devido a essas características da EPB, a equipe gestora direcionava muito de seu esforço para a solução de problemas administrativos, de indisciplinas, dentre outros que exigissem uma solução para que a escola se mantivesse em funcionamento. Por esses motivos, não restava tanto tempo para que a equipe pedagógica direcionasse uma maior atenção ao trabalho dos docentes. Sobre a constituição dessa equipe, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 10 - Quadro de funcionários da EPB

Cargo	2018	2019
Gestor(a)	✓	✓
Gestor(a) adjunto(a)	✓	✓
Educador(a) de apoio	Não havia	✓
Analista educacional	Não havia	Não havia
Supervisor(a) escolar/Apoio pedagógico	Não havia	Não havia
Secretário(a)	✓	✓
Coordenador(a) de área de LP	Não havia	Não havia

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

⁵⁷ Esses dados sobre a EPB foram obtidos através da equipe gestora.

Como vemos, havia grandes lacunas na composição da equipe gestora da EPB, que funcionava com o mínimo de funcionários. Em 2018, só havia o gestor, o adjunto e o secretário, que mantinham a escola, minimamente, em funcionamento.

Em 2019, surge a figura do educador de apoio. No primeiro semestre, a EPB contava com dois profissionais nesse cargo, sendo o PB um deles, que iniciou o ano letivo distante da sala de aula, ao desempenhar sua nova função. Investido no cargo no início de 2019, como *pro tempore*, o PB teve que voltar à sala de aula no segundo bimestre daquele ano, pois houve algum tipo de problema no processo seletivo para a investidura definitiva do docente no cargo de educador de apoio. Nessa situação, ele retornou à sala de aula, assumindo algumas turmas na escola.

Também queremos destacar, assim como no caso da EPA, a ausência de um(a) coordenador(a) de área de LP. Havia, na EPB, em 2018, 6 professores de LP, sendo 3 efetivos e 3 contratados. Em 2019, eram 2 efetivos e 4 contratados, distribuídos nos 2 turnos.

Retomando a discussão sobre o quantitativo de alunos da EPB, agora focando no turno da tarde, que foi o horário no qual acompanhamos o PB, apresentamos o seguinte quadro com o resumo dos dados coletados.

Tabela 5 - Quantidade de turmas e alunos do turno da tarde da EPB

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média de alunos por sala
2018	34 (1 turma)	26 (1 turma)	45 (2 turmas)	62 (2 turmas)	28
2019	19 (1 turma)	26 (1 turma)	24 (1 turma)	74 (2 turmas)	35

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

A partir da observação dos dados numéricos do quadro acima, percebemos que a EPB era uma escola que tinha, no turno da tarde, uma média de alunos por turma abaixo do que a normativa da Rede Estadual recomendava. Esse fato justifica-se, principalmente, porque a escola tinha salas disponíveis para dividir uma turma em duas, como no caso do 8º ano de 2018, não mantendo um grupo com o número de 45 alunos. Também destacamos que a procura maior dessa escola era pelo turno da manhã, que apresentava, como pudemos observar no quadro 13, quase o triplo da quantidade de alunos do turno da tarde.

As turmas do PB nas quais acompanhamos o docente no período da pesquisa apresentavam um número médio inferior a 30 alunos em cada série. Da mesma forma que aconteceu com a PA, a turma com a qual o PB iniciou o ano de 2019 era composta basicamente

pelos mesmos alunos do ano anterior, já que o docente também continuou com a turma com a qual havia trabalhado em 2018. Abaixo, segue o quantitativo de alunos em cada série acompanhada.

Tabela 6 - Quantidade de alunos das turmas observadas do PB

Ano	Turma	Quantidade de alunos
2018	7º C	26 alunos
2019 (1º mês do 2º bimestre)	8º E	26 alunos
2019 (2º mês do 2º bimestre)	7º D ⁵⁸	24 alunos ⁵⁹

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta subseção, passaremos a tratar dos instrumentos de geração de dados utilizados na presente pesquisa, que foram divididos em dois grupos, os quais chamamos de *instrumentos principais* e *instrumento secundário*. São eles: Instrumentos principais: entrevista, observação direta e análise documental. Instrumento secundário: questionário.

Essa divisão está diretamente relacionada ao fato de os instrumentos principais servirem ao cumprimento dos objetivos – geral e específicos – da pesquisa. Quando apontamos a entrevista, a observação participante e a análise documental com os instrumentos principais, referimo-nos à importância que eles têm no cumprimento dos nossos objetivos, conforme podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 11 - Objetivos e instrumentos de geração de dados

Objetivos	Instrumentos
Analisar as concepções teórico-metodológicas de língua/linguagem e de gramática/AL do Profletras que nortearam a formação dos cursistas.	Análise documental e entrevista.
Evidenciar se e como o professor reconstrói seus conhecimentos teórico-metodológicos e modifica seu trabalho em relação ao ensino de gramática/AL, a partir das contribuições do processo de formação docente.	Observação e entrevista.
Discutir as condições de trabalho e de formação do professor que podem interferir no processo formativo do docente e nas mudanças do seu trabalho com a gramática/AL.	Observação e entrevista.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

⁵⁸No ano de 2019, acompanhamos o PB em duas turmas. As razões para tal fato serão detalhadas posteriormente.

⁵⁹ Queremos destacar que esses números representam o quantitativo de alunos matriculados, mas a presença média era de aproximadamente 15 a 20 alunos por turma, isso nas três turmas do PB.

O questionário desempenhou as funções secundárias de auxiliar na seleção dos participantes da pesquisa e na caracterização do perfil e das condições de trabalho dos cursistas da turma de 2018 do Profletras, não sendo, pois, utilizado diretamente para o cumprimento de um dos objetivos.

A seguir, trataremos sobre cada instrumento principal de geração de dados e de como eles foram usados no processo de pesquisa.

4.4.1 As Entrevistas

Entendemos, ao construir os objetivos da pesquisa, que a entrevista seria um instrumento fundamental para a obtenção/geração de respostas às questões propostas por este trabalho, principalmente porque esse instrumento pode fornecer desde informações mais objetivas sobre o docente e o processo de ensino (tempo e tipo de formação, procedimentos de escolha de material didático, etc.) até questões mais subjetivas (crenças, concepções etc.).

Sendo assim, acreditamos ser fundamental a análise dos dados gerados através da entrevista, pois entendemos que ela proporciona a:

[...] possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1999, p.109-110).

Realizamos entrevistas do tipo semiestruturada, e suas perguntas buscaram revelar, segundo o discurso dos docentes investigados, elementos que faziam parte de sua trajetória de formação e de sua prática de ensino de língua materna no contexto escolar, principalmente no que se referia ao ensino de gramática/AL.

Nesse tipo de entrevista, Oliveira (2010, p. 25) afirma:

[...] são apresentados tópicos, ao invés de questões fechadas e permitem respostas subjetivas, sem perder o quantitativo. É considerada a melhor forma por se utilizar das duas anteriores (estruturada e aberta). O entrevistador segue um guia de questões, mas deve estar preparado para caso a entrevista mude de caminho.

As perguntas buscaram revelar, em diferentes momentos do processo do curso de formação de professores, mudanças nas concepções teóricas e práticas dos cursistas em relação ao ensino de gramática/AL. Essas informações sobre as mudanças puderam ser obtidas através

de discursos que explicitamente relataram as contribuições do processo formativo para a mudança das concepções e da prática de cada cursista ou a partir de informações que nos revelaram indícios dessas mudanças.

Na sequência, apresentaremos um quadro com o resumo dos momentos nos quais realizamos as entrevistas com as participantes da pesquisa, com a estagiária⁶⁰ que acompanhou o PB e regeu aulas em sua turma em 2018 e com as nossas informantes, as coordenadoras do Profletras Recife.

Quadro 12 - Os momentos das entrevistas

Entrevista	Entrevistado(a)	Período
Entrevista realizada para a obtenção de dados sobre os cursistas que ingressariam na turma de 2018 e para a obtenção de dados sobre o curso.	Coordenadora do Profletras Recife.	Segundo semestre de 2017.
Momento de entrevista 1 com os cursistas.	PA e PB.	Primeiro semestre de 2018.
Entrevista com a estagiária que acompanhou e regeu aulas na turma do PB em 2018.	Estagiária/estudante de Letras.	Primeiro semestre de 2018.
Momento de entrevista 2 com os cursistas.	PA e PB	Primeiro semestre de 2019.
Momento de entrevista 3.	PB	Final do segundo semestre de 2019.
Momento de entrevista 3.	PA	Início do primeiro semestre de 2020.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

4.4.2 As observações

Outro importante momento de geração dos dados foram as observações. Não poderíamos conceber um trabalho de análise da trajetória do processo de formação continuada e de prática de ensino sem a realização de observação das aulas dos cursistas.

Nessa fase, observamos diretamente como os professores trabalharam com a gramática/AL no processo de ensino, fazendo possíveis relações da prática dos docentes com as contribuições do processo de formação, além de outros elementos que influenciaram a relação entre formação, concepção e prática de ensino.

É importante deixar claro que qualquer mudança na prática de ensino e nas concepções teóricas do professor só são perceptíveis através da análise de uma prática e discussão acerca

⁶⁰ Durante o acompanhamento do PB, uma estagiária observou e regeu aulas na turma desse professor. Esse processo será melhor detalhado na quinta seção.

dela. Por isso, o cruzamento das informações obtidas/geradas nas entrevistas e a análise direta das aulas foram fundamentais para a discussão sobre as relações entre a formação continuada de professores e suas concepções e prática de ensino de gramática/AL. Além disso, é importante afirmar que, ao utilizar mais de um instrumento de geração de dados, temos a possibilidade de ter acesso a informações mais completas, pois, no caso da presente pesquisa, certas concepções do professor puderam ser reveladas através do seu discurso ou através da observação de sua prática, ou seja, os instrumentos complementaram-se enquanto fonte de dados.

Foram realizadas observações que, segundo Flick (2009), caracterizaram-se como:

- observação participante: o pesquisador mergulha no campo e terá a perspectiva de observá-lo como membro;
- observação aberta: quando o observador é visível aos observados, que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa;
- observação em situações naturais;
- observação não-sistemática: a observação permanece flexível e responsiva ao processo.

O processo de observação da presente pesquisa abarcou dois tipos de ambientes. Um deles, já escolhido previamente por razões anteriormente explicitadas, foi o Profletras. Nesse curso, estivemos presentes em alguns momentos das aulas, no Seminário de Dissertações em Andamento (doravante SEDA) e em algumas defesas, como, por exemplo, na da PA.

O segundo ambiente de observação foi a sala de aula dos cursistas acompanhados, espaço em que eles ministraram aulas de LP nos anos finais do Ensino Fundamental. Para a realização da observação desse segundo ambiente, além das características apontadas acima, destacamos também algumas das fases da observação apontadas por Flick (2009) e que foram aplicadas na presente pesquisa:

- a seleção do ambiente: em que turma de cada professor se deu o processo de observação das aulas;
- a observação descritiva que forneça uma apresentação inicial e geral do campo;
- o foco em aspectos relevantes à questão de pesquisa;
- o fim da observação, quando o pesquisador concluir que o prosseguimento da observação não lhe trará mais dados relevantes.

No processo das observações, foi fundamental a anotação das impressões do pesquisador em seu diário de campo, instrumento útil para pontuar as observações que tínhamos do processo de ensino desenvolvido na sala de aula.

Todo esse processo de observação participante, juntamente com as entrevistas, possibilitou um olhar mais amplo sobre o processo formativo dos cursistas e de seu trabalho como docentes em relação ao ensino de gramática/AL.

Nesse sentido, foi essencial a interpretação de dados singulares de cada sujeito a partir do olhar do pesquisador ao “[...] exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.15).

Abaixo, seguem os quadros que apresentam, de maneira panorâmica, os períodos de observação e acompanhamento dos participantes da pesquisa.

Quadro 13 - Panorama de acompanhamento da PA

Semestre/Data	Evento/Acompanhamento	Processo de acompanhamento
2018.1	Participação da PA, juntamente com os demais cursistas, nos momentos iniciais do Profletras.	Observação e participação em alguns momentos do curso.
2018.1	Acompanhamento de um bimestre letivo da PA, durante suas aulas de LP.	Observação participante das aulas da PA.
2018.2	SEDA.	Observação e participação do evento na UFPE.
2018.2	Principais momentos de formação e de escolhas profissionais da PA.	Conversas telefônicas, e-mails, troca de mensagens através de Apps.
2019.1	Acompanhamento de um bimestre letivo da PA, durante suas aulas de LP.	Observação participante das aulas da PA.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 14 - Panorama de acompanhamento do PB

Semestre/Data	Evento/Acompanhamento	Processo de acompanhamento
2018.1	Participação do PB, juntamente com os demais cursistas, nos momentos iniciais do Profletras.	Observação e participação em alguns momentos do curso.
2018.1	Acompanhamento de um bimestre letivo do PB, durante suas aulas de LP.	Observação participante das aulas do PB.
2018.2	SEDA.	Observação e participação do evento na UFPE, que é aberto ao público.
2018.2	Acompanhamento dos principais momentos de formação e de escolhas profissionais do PB.	Conversas telefônicas, e-mails, troca de mensagens através de Apps.
2018.2	Lançamento do livro do PB.	Participação do momento e da palestra proferida pelo PB, em um espaço cultural, para o lançamento do seu livro.
2019.1	Acompanhamento de um bimestre letivo do PB, durante suas aulas de LP.	Observação participante das aulas do PB.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

4.4.3 A análise documental

A análise documental foi utilizada para se obterem informações quantitativas e qualitativas dos documentos pesquisados. Sobre a forma quantitativa, podemos destacar o levantamento dos números acerca das análises dos resumos das dissertações defendidas no Profletras Recife, que, na perspectiva de Flick (2009), são consideradas documentos. Esse levantamento buscou compreender, numericamente, qual o espaço que as discussões sobre o ensino de gramática/AL têm ocupado nas pesquisas dos cursistas do Profletras no Recife.

A análise documental, utilizada de forma qualitativa, pode ser observada através da análise dos documentos disponíveis do curso – grade curricular, programas das disciplinas – quando se objetivou, juntamente com a análise das dissertações em relação às concepções teóricas de língua/linguagem e de gramática/AL, cumprindo, assim, o objetivo específico 1 da presente pesquisa.

4.5 O TRATAMENTO DOS DADOS

Após os esclarecimentos sobre os instrumentos de geração de dados da pesquisa, passaremos a discorrer sobre os procedimentos de análise do material coletado.

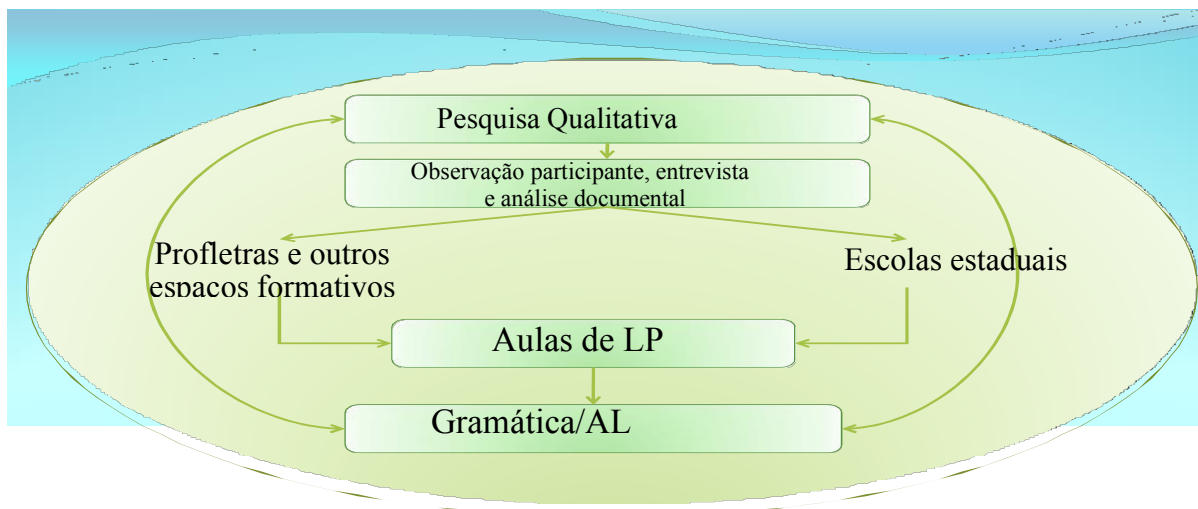
Para organizarmos as sequências de análises, elaboramos algumas categorias teóricas que emergiram da conjugação de nossa fundamentação com os dados gerados no processo de acompanhamento das trajetórias formativas dos nossos participantes e nas análises do Profletras. Dessa forma, nossas categorias ajudaram-nos a organizar os dados e a discuti-los e analisá-los de forma a privilegiar uma reflexão teórica de forma mais sistemática.

A primeira categoria diz respeito às análises acerca das concepções de língua/linguagem e de gramática/AL. Em um primeiro momento, analisamos as concepções do Profletras, com o intuito de cumprirmos o objetivo específico 1. Na sequência, como cumprimento de parte do objetivo específico 2, estiveram em foco as concepções teórico-metodológicas dos professores-cursistas.

A segunda categoria, que visa a cumprir parte do segundo objetivo específico, está relacionada às aulas de LP, quando nos propusemos analisar o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com a gramática/AL nas aulas dos professores. Nessas análises, buscamos identificar permanências, mudanças ou rupturas em relação às escolhas dos objetos de ensino e na execução das aulas dos participantes de nossa pesquisa durante o período de acompanhamento.

Como última categoria, que corresponde ao cumprimento do terceiro objetivo específico, tomamos a trajetória do processo formativo como fonte de análise da formação continuada dos cursistas do Profletras, em relação ao ensino de gramática/AL. A partir da teoria sobre formação continuada de professores, discutimos e analisamos o caminho formativo dos sujeitos, levantando nossas hipóteses explicativas.

Abaixo, para uma visão panorâmica, e em forma de resumo e conclusão da presente seção, trazemos uma figura que contém um esquema que resume de forma geral as ideias discutidas desta seção.

Figura 2 - Resumo das estratégias metodológicas

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

5 O PROFLETRAS COMO UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA REALIDADE DO CURSO OFERECIDO NA UFPE

A partir do objetivo geral de analisar as relações entre a formação continuada, as concepções teórico-metodológicas e o ensino de gramática/análise linguística nas aulas de professores-cursistas⁶¹ do Profletras da Universidade Federal de Pernambuco, nesta seção, faremos uma análise mais aprofundada do curso ofertado no Recife. Para tanto, inicialmente, realizaremos uma caracterização do Profletras, descrevendo alguns pontos de sua estrutura organizacional, a partir da leitura de documentos oficiais disponíveis e das entrevistas realizadas com a PA, com o PB e com a coordenação local da unidade.

Na sequência, analisaremos o perfil e as condições de trabalho dos cursistas da turma do Profletras – 2018, com sede no Centro de Artes e Comunicação da UFPE, no Recife. Os dados sobre esses cursistas foram obtidos através de um questionário aplicado no início do mestrado, a partir da convivência em alguns momentos de aulas e de conversas informais. Também falaremos sobre as temáticas escolhidas pelos cursistas da turma de 2018 para o desenvolvimento dos projetos de intervenção didática das dissertações defendidas ao final do curso.

Como cumprimento do objetivo específico 1, analisaremos as concepções teórico-metodológicas de língua/linguagem e de gramática/AL do Profletras que nortearam a formação dos cursistas. Por fim, faremos um levantamento numérico acerca dos temas tratados nas dissertações defendidas no Profletras Recife, com o intuito de verificar o espaço que as discussões sobre gramática/AL têm ocupado nas produções da unidade local do curso.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFLETRAS COMO UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesta subseção, passaremos a apresentar o Profletras, sua estrutura organizacional e uma análise de como esse curso se configura, a partir do quadro teórico sobre o processo de formação docente. Esses pontos são fundamentais para proporcionar um melhor entendimento das análises referentes às concepções de língua/linguagem e de gramática/AL adotadas pelo

⁶¹ Para uma melhor organização de nossas discussões teórico-metodológicas e análises, na presente tese, utilizaremos as expressões “professores-cursistas”, “cursistas-professores” ou simplesmente “cursistas” para fazer referência aos professores da Educação Básica que faziam parte da turma do Profletras; e “professores-formadores”, para os professores do MP.

curso e qual o espaço que as discussões sobre essas últimas têm ocupado na formação dos cursistas-professores do Profletras. A apresentação e a análise da configuração do curso, a partir do conhecimento de suas etapas e ações formativas, também são de fundamental importância para se compreender as narrativas e as análises das trajetórias formativas dos cursistas voluntários desta pesquisa, que serão apresentadas na próxima seção.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Profletras é um curso semipresencial, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que conta com a participação de IES públicas no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB). Para que possamos entender a ligação do Profletras com a CAPES e relacionar suas medidas com o processo de formação de professores da Educação Básica, a seguir, traremos um pequeno trecho com a história dessa coordenação.

A CAPES foi criada em 1951, através do Decreto nº 29.741/19519 (BRASIL, 1951), com o objetivo de tratar sobre o aperfeiçoamento de pessoal especializado para atender às necessidades do Ensino Superior no Brasil, em entidades públicas e privadas. A partir de 1995, a instituição também passou a ser responsável por acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Já em 2007, por meio da Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007), a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, e, para isso, o MEC incorporou a UAB à sua estrutura⁶².

Segundo Gentil e Costa (2011), a partir de 2007, as novas atribuições da CAPES, chamada pelas autoras de Nova CAPES, como uma agência reguladora, e da UAB, juntamente com outros programas federais, como, por exemplo, o Pró-licenciaturas e o Pró-letramento, representam ações que demonstram uma continuidade no desenvolvimento de políticas públicas voltadas a criar, gerir e direcionar programas de formação de professores. Essas novas funções da CAPES vêm se juntar à promulgação de documentos, em âmbito nacional e internacional, que passaram a entender e a valorizar a formação de professores em uma perspectiva contínua, como processo ininterrupto na vida profissional dos docentes. Entretanto, como discutimos na segunda seção, muitas pesquisas mostram que, apesar da promoção dessa continuidade nas políticas públicas e na oferta de ações formativas, ainda há uma grande descontinuidade no que diz respeito às políticas de formação docente, como será discutido posteriormente, quando falaremos mais sobre o Profletras.

⁶² Para mais informações sobre a história da CAPES, consultar o site www.capes.gov.br/historia-e-missao.

Na implantação de políticas públicas de formação, destaca-se a criação da UAB, que tem o objetivo de expandir o acesso ao Ensino Superior no país, através da Educação a Distância (EaD). A prioridade da UAB é fornecer formação inicial a professores ainda sem graduação, em efetivo exercício na Educação Básica, além de formação continuada àqueles já graduados⁶³. Essa segunda atribuição é a que contempla e justifica o pertencimento do Profletras ao âmbito da UAB.

Sobre o fato de ser considerado semipresencial, não encontramos indícios ou dados que nos revelassem alguma atividade desenvolvida no Profletras Recife, na turma de 2018, que se configurasse como atividade a distância. Todas as aulas e a carga horária de cada disciplina, segundo as entrevistas com os cursistas e com a coordenação no Recife, foram dadas de forma presencial, como podemos ler no depoimento abaixo:

Não, mas os professores davam prazos para enviarmos por e-mail as atividades avaliativas, os trabalhos, etc. Contudo, não se trata de um curso à distância ou semipresencial não, é 100% presencial! (PA – 2020).

O Profletras faz parte de um programa em rede nacional desenvolvido para professores de redes públicas de ensino que ministram aulas de LP do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e está inserido no ProEB, que foi criado com o objetivo de atender à demanda de formação desses profissionais, aproximando-os da pós-graduação *stricto sensu*. Gerido pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES, o ProEB reúne cursos de MP em rede nacional nos formatos presencial ou semipresencial, voltados a professores da Educação Básica. Atualmente, o programa oferece 12 cursos de MP⁶⁴.

O Profletras oferece vagas para várias cidades do Brasil, em diversos estados, e anualmente, ofertava 12 vagas para novos cursistas na cidade do Recife, através da UFPE, entidade local associada. No total, o curso dura 2 anos (24 meses), tempo para o cumprimento dos créditos das disciplinas, para o desenvolvimento e a aplicação do projeto de intervenção e para a escrita do trabalho de conclusão final (TCF), em formato de dissertação acadêmica.

No ano de 2018, no Profletras Recife, ingressaram 15 cursistas, diferentemente dos anos anteriores, que tinham o número máximo de 12. Esse aumento no número de cursistas foi justificado por mudanças internas no mestrado. O ingresso desses mestrandos se deu através de um processo seletivo, a partir da realização do Exame Nacional de Acesso. As aulas no

⁶³ Informações obtidas no site www.portal.mec.gov.br/uab.

⁶⁴ Os cursos foram citados na segunda seção do presente trabalho.

Profletras Recife, em 2018, foram ministradas exclusivamente nos dias de quintas e sextas-feiras, nos turnos da manhã e da tarde, e essa informação foi repassada aos cursistas logo no início do curso. De acordo com a coordenação, esse fato de concentrar as aulas em apenas dois dias consecutivos foi pensado para tentar facilitar a vida dos mestrados, já que eles teriam que conciliar suas aulas no mestrado com sua carga horária nas escolas nas quais ministravam aulas, pois uma das exigências do Profletras é que os cursistas não podem se afastar totalmente de suas funções docentes.

No período observado, o Profletras era um curso que, em sua configuração, proporcionava e exigia a participação dos cursistas em diversas ações formativas, como, por exemplo: nas aulas presenciais, com a realização de leituras e debates, para o cumprimento dos créditos exigidos; nos momentos de orientação; na construção do projeto de intervenção e na sua aplicação; e na escrita do TCF. Sobre essas etapas, passaremos a discorrer na sequência.

Acerca do cumprimento da carga horária das disciplinas, para a turma de 2018, o curso previa um mínimo de 360 horas ou o total de 24 créditos, que, segundo o regimento, dividiam-se em disciplinas de fundamentação, obrigatórias e optativas, não havendo outros componentes curriculares, como eletivas e estudos individualizados. O mestrado, a partir de sua gerência nacional, oferecia uma estrutura curricular (Anexo A) com as disciplinas que poderiam ser ofertadas em cada unidade associada. A escolha de que disciplinas seriam disponibilizadas, e em que períodos, ficava a cargo da coordenação local, que levava em conta, principalmente, a disponibilidade de docentes que poderiam ministrá-las. Mais adiante, ainda nesta seção, falaremos mais sobre essas disciplinas, destacando aquelas que foram ofertadas à turma de 2018, na unidade Recife.

Outras exigências do mestrado são a participação dos cursistas em um exame de qualificação do projeto, a qualificação da dissertação, a comprovação de proficiência em uma língua estrangeira e, por fim, a defesa do TCF.

Antes de falarmos sobre a primeira exigência, a qualificação do projeto, abriremos um parêntese para falar sobre o SEDA. Esse seminário não estava previsto nas normativas do mestrado em rede, mas era uma atividade que vinha sendo desenvolvida na unidade associada no Recife⁶⁵, tendo sua 5ª edição em 2018, com a turma que acompanhamos (Anexo B). Essa edição foi realizada no final do mês de novembro, ainda no primeiro ano do curso, e possibilitou que outros professores formadores, chamados de debatedores (professores do próprio curso ou

⁶⁵Não sabemos se o SEDA também é realizado em outras turmas do Profletras em outras universidades associadas que ofertam o mestrado.

convidados externos), pudessem contribuir com sugestões teórico-metodológicas para o aprimoramento das propostas de atividades didáticas a serem desenvolvidas pelos professores-cursistas. Cabe destacar que esse momento antecedeu o processo de qualificação do projeto, sendo chamado por alguns professores-formadores e cursistas de uma pré-qualificação do projeto.

O SEDA foi amplamente elogiado pela PA e pelo PB durante as entrevistas, quando eles afirmaram que esse momento contribuiu bastante para a melhoria do projeto, e, inclusive, para sua formação. Leiamos o que diz o PB sobre isso:

Com certeza, me ajudou muito. Quando eu participei do SEDA, o meu projeto tava muito em estado embrionário, já que eu tive que mudar o tema de última hora. E, assim, a contribuição da professora Rebeca.⁶⁶ foi valiosíssima. Tanto no SEDA, ela deu muitas sugestões importantes, de como delimitar meu objeto de pesquisa, caminhos para a minha pesquisa. E, como eu disse, tanto no SEDA, como posteriormente, ela também estava na minha qualificação (do projeto). E, assim, foi fundamental para definir, tirar dúvidas que a gente ainda tava quebrando a cabeça, de como fazer, o que que a gente vai pesquisar. Então, me ajudou bastante, e na minha formação também porque as contribuições que ela fez ampliaram a minha visão do assunto. Eu acho que o SEDA foi um momento importante. (PB – 2019).

Sobre a qualificação do projeto, o regimento do curso afirma que essa etapa consistia na apresentação de uma proposta de atividade voltada ao Ensino Fundamental. É o que chamamos, em outro momento da presente tese, de projeto de intervenção, nomenclatura utilizada pelos professores-formadores e pelos cursistas do Profletras. Nesse projeto, segundo as normativas do curso, a partir da observação de um problema de sala de aula e/ou da realidade escolar, cada cursista, no que concerne ao ensino e à aprendizagem de LP no Ensino Fundamental, elaboraria um projeto didático cujo objetivo era intervir naquela situação específica, com vista a colaborar com propostas que pudessem contribuir com a mudança de uma determinada realidade do ensino de LP.

De acordo com o regulamento do Profletras, o exame de qualificação do projeto deve ser realizado até o 12º mês de andamento do mestrado, ou seja, nos meses iniciais do segundo ano, no caso da turma a qual acompanhamos, em 2019. Essa exigência se justifica por uma questão de organização do tempo para a conclusão do curso dentro do prazo exigido, já que,

⁶⁶ Para as análises, utilizaremos nomes fictícios para nos referir aos professores-formadores e cursistas citados pela PA e pelo PB.

após a qualificação, os cursistas precisariam (re)organizar seu projeto, submetê-lo ao CEP⁶⁷ e, na sequência, aplicar a intervenção. Após o término da aplicação, inicia-se o processo de escrita do TCF.

Sobre os nossos cursistas acompanhados, podemos ver que a PA cumpriu o prazo, ao realizar a qualificação do seu projeto no mês de janeiro de 2019. Já o PB realizou essa etapa no mês de abril de 2019, com um pouco de atraso, devido às dificuldades causadas por suas demandas profissionais e pessoais.

A segunda exigência do regulamento do curso foi o exame de proficiência em uma língua estrangeira. Diferentemente dos MA, que geralmente exigem o exame no processo de seleção, o Profletras prevê que a proficiência seja comprovada até o 18º mês de início do curso. Sobre essa etapa, todos os cursistas da turma realizaram o exame no mesmo período, mas alguns não obtiveram a aprovação, e tiveram a oportunidade de repeti-lo em datas posteriores. No caso da PA e do PB, ambos foram aprovados na primeira tentativa.

Sobre a qualificação da dissertação, não há, no regimento do mestrado, um prazo específico para essa etapa, mas, no Profletras Recife, o prazo dado pela coordenação foi o mês de novembro de 2019. No caso dos cursistas que acompanhamos, a PA conseguiu realizar esse processo em janeiro de 2020, com um pequeno atraso, justificado pela cursista pelo seu excesso de atividades profissionais. Já o PB, por diversos problemas, estava com seu cronograma atrasado e não realizou a qualificação de sua dissertação.⁶⁸

O ingresso dos cursistas no Profletras tende a tornar a realidade de inserção do professor da Educação Básica na pós-graduação *stricto sensu* mais factível, devido, principalmente, ao fato de as vagas serem preenchidas obrigatoriamente por docentes das redes públicas que lecionam no Ensino Fundamental. Segundo as palavras do PB, o Profletras

Foi uma oportunidade, foi a melhor oportunidade que eu vi pra voltar a estudar, pra fazer um mestrado, porque com a minha rotina do dia a dia, como ela é muito corrida, eu não teria tempo para me preparar para uma seleção de um mestrado acadêmico, por exemplo, que exigiria muito mais de mim. Então, como o processo pra entrar no Profletras foi mais simples, e ao mesmo tempo eu vi como uma oportunidade de adquirir mais formação para melhorar minha prática como professor, que eu precisava me atualizar porque eu já tava desde

⁶⁷ Esse processo foi descrito na seção da metodologia, quando relatamos o nosso percurso para a aprovação do projeto da presente tese. Neste momento, cabe destacar que a aprovação no CEP, com todos os procedimentos que seguimos, foi também uma exigência do Profletras aos cursistas.

⁶⁸ Na próxima seção, traremos mais detalhes sobre o processo formativo dos nossos voluntários, quando discutiremos sobre o cumprimento dos prazos do Profletras.

2012 que eu tava longe da universidade. Foi uma oportunidade de voltar e eu me atualizar nas minhas práticas. (PB – 2018).

Apesar de vermos nesse processo um caráter de inclusão, identificamos, a partir das análises das trajetórias dos cursistas, que sua formação foi prejudicada pelo fato de eles terem se dividido entre suas funções docentes e seus estudos.

Para minimizar essa sobrecarga de atividades, as redes de ensino, por determinação de lei, concedem algum tipo de redução/afastamento parcial ou total para que os professores possam realizar cursos de pós-graduação, de acordo com as regras da rede e da situação querida pelo docente. No caso do Profletras, cabe destacar que o afastamento só poderia se dar em caráter parcial, pois os cursistas precisariam estar no exercício de suas funções docentes, pelo menos em uma rede de ensino.

No caso da PA e do PB, eles não puderam pedir a redução de sua carga horária, pois ambos estavam em estágio probatório na Rede Estadual de ensino, e esse fato, de acordo com a legislação específica, impede que o professor requeira algum tipo de pedido às redes, seja para liberação, redução, afastamento ou outros processos.

Além da questão da redução ou afastamento, podemos falar sobre as bolsas oferecidas pelo Profletras. Segundo a Portaria nº 61/2017 (BRASIL, 2017c), que define os critérios de concessão de bolsas e pagamentos de custeios aos docentes regularmente matriculados em efetiva regência nas redes públicas de ensino, vinculados aos programas de MP em rede custeados pela CAPES, a concessão de bolsas está relacionada ao cumprimento de alguns critérios, dentre os quais podemos destacar a finalização do estágio probatório na rede de ensino pública à qual o cursista está vinculado, o que descartava a possibilidade de a PA e o PB receberem algum tipo de bolsa. Nesse contexto, assim como no descrito anteriormente, quando tratamos da impossibilidade de algum tipo de afastamento/redução de carga horária de trabalho dos cursistas, concluímos que estudar em período probatório pode resultar em punições ao professor, fragilizando, de alguma maneira, o processo de formação dos mestrandos.

Ao ser questionado se o Profletras oferecia algum tipo de bolsa, para que ele pudesse abrir mão de algum de seus trabalhos, o PB, confirmando o que expusemos no parágrafo anterior, relatou:

Sim, mas é uma quantidade muito reduzida. Para a nossa turma, se eu não me engano, foram 4 bolsas, apenas. E aí tem vários critérios: a renda, a idade, e quem está no período probatório não pode, que é o meu caso. (PB – 2019.2).

No caso do PB, o recebimento de algum tipo de bolsa seria uma saída para que ele não precisasse abarcar trabalhos extras, como os de tradução e de revisão linguística, que o cursista realizava no intuito de complementar sua renda familiar, conforme discutiremos na próxima seção.

Também podemos chamar a atenção para as prioridades dadas pelos cursistas ao seu processo formativo. Durante suas trajetórias de formação, nossos participantes tiveram muitas intercorrências pessoais e profissionais que, de certa forma, interferiram na sua formação, chegando a levar o PB, no meio do processo formativo, a pensar em desistir da conclusão do mestrado. Essas intercorrências serão analisadas na próxima seção, quando discutiremos o processo formativo dos cursistas e o ensino de gramática/AL.

Como última exigência para a obtenção do grau de mestre em Letras, os cursistas tinham que apresentar um TCF, que consistia na apresentação escrita de um texto que versasse sobre o resultado da aplicação da atividade prevista no projeto de intervenção didática desenvolvido e proposto no exame de qualificação. Esse tipo de trabalho de conclusão era um formato escolhido pelo Profletras, dentre as opções que a legislação estabelecia como possibilidades de desenvolvimento de trabalhos nos diversos cursos de MP. Conforme discutido na segunda seção, a Portaria de 1998 dispunha sobre a exigência de apresentação de um trabalho final que, segundo o documento, poderia dar-se de diversas formas, dentre elas uma dissertação acadêmica, de acordo com a natureza da área e os fins do curso.

Um último ponto que queremos destacar sobre as etapas e ações formativas do Profletras está relacionado à interrupção, divulgada no mês de junho de 2019, da oferta de vagas para o ano de 2020, no mestrado, em nível nacional. Segundo comunicado da diretoria nacional do curso (Anexo C), houve uma suspensão temporária do processo seletivo para o ingresso de cursistas no ano de 2020, devido a problemas financeiros, acarretados pelos inúmeros processos judiciais, ajuizados por ex-alunos, requerendo o pagamento de valores de bolsas do período em que cursavam o mestrado. O comunicado finda afirmando que a diretoria estaria envidando esforços para que a situação se resolvesse, com o objetivo de que fossem retomadas as atividades nos anos seguintes. Entretanto, ainda no mesmo ano, no mês de dezembro, a comitativa nacional do Profletras divulgou o edital para o preenchimento de novas turmas para o ano de 2020. No total, foram disponibilizadas 590 vagas para todo o Brasil, sendo 10 para o Recife, no *campus* da UFPE.

Esse número demonstra uma drástica redução na oferta de vagas, ao compararmos os números disponibilizados pelos editais para acesso dos anos anteriores. O quadro abaixo mostra o número de vagas disponibilizadas no período de 2016 a 2020, em nível nacional.

Tabela 7 -Vagas ofertadas no Profletras nacional entre os anos de 2016 e 2020

Ano de ingresso	Vagas oferecidas
2016	834
2017	843
2018	843
2019	847
2020	590

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Além da redução no número das vagas, chamou a atenção a mudança no cronograma do curso, que, tradicionalmente, tinha suas aulas iniciadas entre os meses de fevereiro e março. Pelo atraso na divulgação do edital, o resultado final da seleção só foi divulgado no dia 06 de maio de 2020, tendo as aulas sido programadas para começar no segundo semestre do mesmo ano. Com o problema gerado pela pandemia da Covid-19, o início das aulas foi adiado para os meses iniciais do ano de 2021, a depender do retorno das atividades da universidade.

Ao falarmos dessa interrupção e da diminuição da disponibilização de vagas do Profletras, em âmbito nacional, precisamos contextualizar esse fato, relacionando-o ao cenário político e econômico em que as formações são constituídas e implantadas em nosso país, a partir das políticas públicas que regulam o investimento nessa área. Nesse sentido, vemos que o investimento em educação, e consequentemente nas políticas de formação de professores, está fortemente vinculado ao investimento público, que promove, em suas oscilações, em diferentes momentos e contextos, processos de continuidade e descontinuidade nas ações de formação docente.

Toda essa incerteza na oferta das turmas de 2020 do Profletras, a diminuição das vagas e o atraso no calendário do curso são reflexo de uma política pública que durante os últimos anos vem realizando cortes nos investimentos em educação em nosso país, causando reflexos nas políticas de formação de professores. A partir do olhar para essa realidade de cortes em investimentos públicos na área de educação, temos cada vez mais clara a relação entre os investimentos na formação dos professores e o desenvolvimento de planos econômicos no país.

Um primeiro fato que está relacionado à diminuição dos investimentos públicos em educação é a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 95/2016, também conhecida como a PEC do Teto dos Gastos Públicos, durante o governo do Presidente Michel Temer. Essa PEC determina que haja uma limitação no crescimento das despesas e investimentos públicos do governo brasileiro durante 20 anos, sendo permitidos reajustes apenas corrigidos pela inflação do ano, em relação aos gastos do ano anterior. Ou seja, mesmo

que haja uma crescente necessidade de novos investimentos, essa PEC acoberta o governo de se isentar da realização desses investimentos, com a justificativa de incorrer em crime de responsabilidade fiscal.

Nos anos de 2019 e 2020, já no governo do Presidente Jair Bolsonaro, assistimos à continuidade da escassez nos investimentos nas políticas públicas de formação de professores. O governo, sob o lema de cumprir as metas fiscais e de equilibrar as contas públicas, promoveu uma série de cortes nos orçamentos das universidades, ao realizar “contingenciamentos” das verbas discricionárias reservadas às instituições públicas federais de ensino, e isso afetou o Profletras, que, conseqüentemente, teve que reduzir o número da oferta de vagas, em nível nacional, para o ingresso das turmas de 2020, em vista de ameaças de novos cortes nos orçamentos das universidades.

A justificativa inicial da comitiva nacional expressa no comunicado divulgado em junho de 2019, quando se atribuiu a não oferta de vagas para as turmas de 2020 aos processos movidos por ex-alunos requerendo o pagamento de bolsas de anos anteriores, mostra que o limite de gastos para o pagamento das bolsas já havia sido atingido. Mesmo frente a essa conjuntura desfavorável, o edital do Profletras foi lançado e o processo de seleção conseguiu ser realizado, apesar das suas limitações no número das vagas e do atraso no calendário do curso.

Após termos descrito e analisado as principais etapas e exigências do Profletras, passaremos à análise desse curso, a partir do diálogo com as bases teóricas descritas sobre os cursos de formação continuada de professores. Inicialmente, cabe-nos reafirmar que o Profletras é um MP, na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, e que apresenta semelhanças e diferenças com os MA⁶⁹.

Partindo dos paradigmas teóricos de formação de professores propostos por Pérez-Gómez (1998) e por Diniz-Pereira (2014), e a partir do nosso olhar sobre as etapas e ações formativas do Profletras descritas e analisadas anteriormente, obtidas através das análises dos documentos e das entrevistas, podemos entendê-lo como um curso de formação de professores que tem suas bases principais ancoradas no modelo da racionalidade crítica ou da perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social. Esse paradigma apresenta um conceito amplo sobre a função e a formação dos docentes, entendendo a docência, antes de tudo, como uma função político-social.

O paradigma da racionalidade crítica, diferentemente da racionalidade técnica e da racionalidade prática, que supervalorizavam, respectivamente, a aquisição de habilidades

⁶⁹ As diferenças principais entre os MP e os MA foram discutidas no capítulo 1.

técnica/teóricas e dos conhecimentos práticos, propõe um equilíbrio entre esses tipos de conhecimento, e coloca como ponto fundamental a existência de um contexto crítico na formação docente. Nesse sentido, o professor é compreendido como um profissional que reflete teórica e criticamente sobre sua prática e se coloca como um agente importante na construção de uma prática educativa emancipatória.

Ao olharmos para o Profletras e suas ações formativas, identificamos a importância dada ao desenvolvimento da pesquisa como uma etapa do processo de formação dos cursistas, que é uma das propostas da concepção da formação crítica. Nessa perspectiva, “Pesquisa é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico [...]” (DINIZ-PEREIRA, 2008, P. 144).

Essa concepção entende que a pesquisa é um importante instrumento para que o professor possa compreender, analisar e, assim, intervir na realidade em que se insere. Ainda de acordo com essa visão, o professor é visto como um investigador de sua própria prática, ao levantar problemas e interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, assim como é um agente formador e colaborador na formação de outros docentes.

Considerar a figura do professor como um profissional que levanta problemas não é uma especificidade apenas do paradigma crítico de formação. Segundo Diniz-Pereira (2008), nos modelos da racionalidade técnica, da prática e da crítica, o professor é visto como alguém que levanta um problema, embora com perspectivas diferentes. Na técnica, há uma concepção mais instrumental; na prática, pragmática; e, na crítica, há a prevalência de uma visão política acerca do assunto. É justamente nessa última perspectiva que se ancora a importância da pesquisa na formação docente proposta pelo regulamento do Profletras.

Ao se conceber o desenvolvimento da pesquisa e o levantamento de problemas da prática, a partir de uma perspectiva crítica, o regulamento do Profletras prevê que os cursistas, ao observarem a realidade do ensino de LP, elaborem um projeto de intervenção didática através do qual possam ser criadas novas possibilidades para uma melhoria do trabalho docente. Essa intervenção, segundo o regimento do curso, deve ser aplicada em uma realidade escolhida pelos cursistas, configurando-se como uma pesquisa-ação. Posteriormente, os resultados dessa intervenção, bem como os seus pressupostos teóricos e metodológicos, devem ser transformados no TCF, no formato de uma dissertação acadêmica.

Sobre a importância da intervenção através da pesquisa-ação na formação dos professores, Pérez-Gómez (1998) afirma que a discussão do professor investigador vem impulsionando o desenvolvimento de projetos de intervenção da prática pedagógica promovida pelos próprios docentes, quando esses, inseridos em um ambiente natural onde se desenvolvem

as práticas e, conseqüentemente seus problemas e desafios, experimentam estratégias de intervenção.

De acordo com a classificação proposta por Chantraine-Demailly (1995), o Profletras caracteriza-se, prevalentemente, como um tipo de formação formal, pois o curso é composto por ações formativas organizadas intencionalmente (geralmente por uma instância especializada) e estruturadas de modo coletivo, para contribuir com a formação dos docentes. Esse tipo se diferencia da formação informal, que está relacionada à aquisição de conhecimentos através de mecanismos ligados a momentos de aprendizagem não planejados, através, por exemplo, de conversas com os pares, da mídia ou da internet. Dentro do tipo formal, dialogam, no Profletras, duas formas de transmissão dos saberes ou de modelos de formação, que são a forma universitária e a interativo-reflexiva.

Sobre a primeira, vê-se o papel desempenhado pela universidade local e pela comitiva nacional do Profletras nas tomadas de decisões sobre as políticas, as concepções teórico-metodológicas e as ações a serem adotadas no curso. Nessa forma de transmissão dos saberes, destacamos a adesão voluntária dos cursistas ao mestrado, quando eles decidem participar do processo, inclusive na iniciativa de submeter-se à seleção para o ingresso no curso.

Já o modelo interativo-reflexivo prevê, dentro do processo, ações e tomadas de decisões ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e formadores, através da mobilização de apoio técnico, visando à análise e intervenção em situações ligadas à sala de aula. Nesse sentido, vemos no Profletras, principalmente no desenvolvimento e na aplicação do projeto de intervenção didática, a materialização da ação interativo-reflexiva como modelo de formação. Esse objetivo não esteve presente apenas no momento da realização do TCF, mas acompanhou os cursistas desde o início do curso, nos encontros e nas disciplinas iniciais, passando pelos momentos de orientação e pelo SEDA, ou seja:

A competência estimulada neste modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente *produzidos e não transmitidos* na relação pedagógica que caracteriza a formação. Esta *fabricação coletiva de novos saberes* (saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos *em prática paralelamente ao processo de formação*, é a característica principal deste modelo. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.145).

Entendemos que as características do modelo interativo-reflexivo no processo formativo do Profletras, além de proporcionar a mobilização de apoio mútuo entre os formadores e formandos na construção do conhecimento, em uma perspectiva crítica de formação, representa uma superação da formação do tipo escolar, que, segundo Chantraine-Demailly (1995), é a

forma mais recorrente entre as ações formativas oferecidas aos professores. As formações do tipo escolar são aquelas que, quase sempre, têm um caráter obrigatório em relação à participação do professor e também se caracterizam por serem elaboradas por uma instância externa aos docentes, geralmente por grupos de especialistas. São as formações comumente oferecidas pelas redes de ensino, através do desenvolvimento de políticas públicas de formação dessas redes.

Ao analisarmos o Profletras a partir da classificação proposta por Davis et al (2012), vemos que esse MP, apesar de estar baseado em uma perspectiva crítica de formação, na qual se objetiva formar professores que possam intervir diretamente na realidade da escola e na resolução de problemas desse ambiente educativo, centra a atenção da formação no sujeito professor, em um modelo individualizado de formação.

Davis et al (2012), ao fazerem um levantamento de como as formações vêm sendo planejadas nos estados e municípios brasileiros, esclarecem que as ações formativas podem ser compreendidas em dois grandes grupos, quando se foca, em um primeiro grupo, o trabalho de forma individualizada, centralizado na figura do professor; e, no outro grupo, o trabalho apresenta uma forma colaborativa, que propõe o desenvolvimento das equipes pedagógicas das escolas, quando o processo formativo deve ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrenta a comunidade escolar.

Como dito anteriormente, o Profletras caracteriza-se como um curso de formação de caráter individual, centrada no professor. Essa característica pode ser evidenciada, inclusive, na formulação do objetivo do curso, que, segundo o regimento do programa, visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (BRASIL, 2012c, p. 2).⁷⁰

Pela leitura do objetivo transcrito acima, vemos que o curso tem seu foco na formação da figura do professor, em sua capacitação individual para, a partir da atuação desse profissional capacitado, buscar-se uma melhoria na qualidade da educação no país, como se o investimento na formação do docente fosse a única solução para os problemas da educação. Ainda sobre esse texto do objetivo, chamou a atenção o emprego do verbo “capacitar”. Esse uso pode revelar indícios e reflexos de uma concepção de formação docente baseada no conceito de capacitação, muito divulgado na década de 1980, quando se trazia uma ideia de que havia um desprovimento de capacidade do professor para exercer a profissão docente (AGUIAR, 2004). Essa concepção

⁷⁰ o regimento do Profletras foi atualizado no ano de 2021, conforme Resolução nº 232/2021-consepe, de 24 de agosto de 2021, disponível em file:///c:/users/alvar/downloads/regimento_interno_mestrado_profissional_em_letras_profletras.pdf.

de formação expressa pelo uso desse verbo, entretanto, entra em conflito com a proposta de formação em uma perspectiva contínua, de base crítica, em que se baseia a formação do Profletras, como já afirmado anteriormente.

Retomando a discussão sobre a formação centrada no professor, defendemos a ideia de que esse modelo apresenta grandes limites, principalmente por considerar a formação dos docentes em uma perspectiva desvinculada do funcionamento da realidade da escola. Essa abordagem de formação dificulta uma visão da totalidade do trabalho docente, ao contribuir para uma fragmentação do fazer pedagógico, quando não se leva em conta, principalmente, que o ambiente coletivo e as condições físicas e estruturais das escolas podem interferir diretamente no desenvolvimento do trabalho do professor.

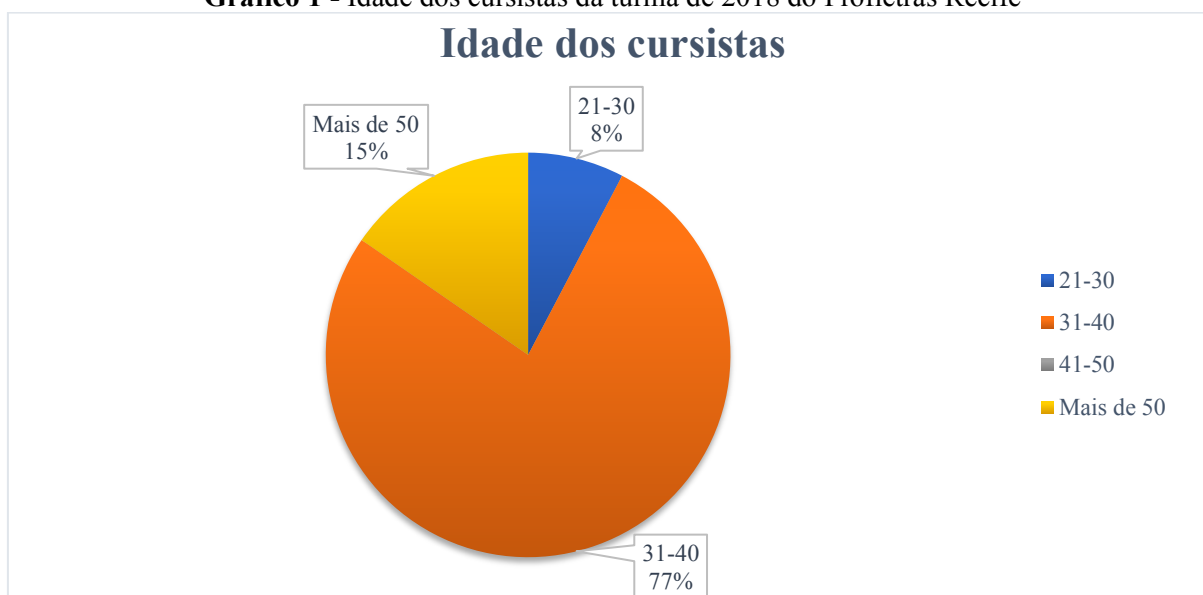
No tópico seguinte, lançaremos um olhar sobre o perfil e as condições de trabalho dos cursistas que ingressaram na turma de 2018 do Profletras Recife, quando discutiremos as relações das características da turma com alguns pontos de análise.

5.1.1 O perfil e as condições de trabalho dos cursistas da turma do Profletras – 2018

A turma de 2018 iniciou o ano com 15 cursistas, mas 2 deles acabaram desistindo do curso, sendo 1 apenas substituído. No total, 14 cursistas seguiram no percurso. Para rememorar o leitor, reafirmamos que os dados analisados nesta seção foram obtidos através de um questionário aplicado aos professores-cursistas no início do curso.

Ao tratarmos sobre o perfil dos cursistas, um primeiro dado que nos chamou a atenção foi a faixa etária dos mestrandos que ingressaram na turma de 2018 do Profletras Recife. Os números que apresentaremos abaixo não necessariamente revelam um perfil etário dos cursistas das inúmeras turmas do Profletras espalhadas pelos diversos estados do Brasil, mas podem demonstrar uma tendência da idade dos professores que buscam o curso e que são aprovados no exame de seleção.

Dos 13 cursistas que responderam ao questionário, apenas 1 tinha idade entre 21 e 30 anos (aproximadamente 8%); 10 tinham idades entre 31 e 40 anos (aproximadamente 77%); e 2 tinham mais de 50 anos (aproximadamente 15%), como podemos visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Idade dos cursistas da turma de 2018 do Profletras Recife

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Por esses números, percebemos que houve uma prevalência de professores de uma faixa etária intermediária que ingressaram na turma de 2018 no Profletras Recife, havendo apenas um deles que podemos considerar mais jovem e dois que se distanciam um pouco da maioria, com idades mais avançadas. Quando nos referimos a professores jovens, de idade intermediária ou com idades mais avançadas, tomamos como referência a teoria do ciclo de vida profissional dos docentes (HUBERMAN, 1992), que discute tendências gerais sobre o ciclo de vida profissional dos professores, levando em conta fatores como os anos de docência e suas fases. Além desses pontos, consideramos o tempo que se leva para concluir um curso de licenciatura, além da idade média em que os professores costumam se aposentar.

Além da questão da idade, também podemos olhar para o ano de conclusão da graduação em Letras dos cursistas, se eles tinham algum curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e o tempo de magistério de cada um para poder tirar algumas conclusões sobre o perfil da turma e o processo formativo que esses cursistas vêm enfrentando em sua carreira docente. Observemos o quadro abaixo para que possamos traçar algumas conclusões.

Quadro 15 - Perfil formativo e profissional dos cursistas da turma de 2018

Faixa etária	Ano de conclusão da graduação	Ano de conclusão da pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização)	Intervalo entre a conclusão da graduação e da especialização ⁷¹	Anos de docência ⁷²
21-30 anos	2011	2014	3	10
31-40 anos	2002	2005 – 2010 – 2015	3	15
31-40 anos	2004	2008	4	17
31-40 anos	2009	2014	5	10
31-40 anos	2007	2011	4	13
31-40 anos	2009	2011	2	12
31-40 anos	2001	2007	6	20
31-40 anos	2012	2017	5	10
31-40 anos	2008	2016 – 2018	8	10
31-40 anos	2007	2011	4	13
31-40 anos	2005	2009	4	12
Mais de 50 anos	1988	2015	27	16
Mais de 50 anos	1982	2000	18	36

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Ao analisarmos os dados do quadro acima, vemos, além da faixa etária predominante comum dos cursistas, que o grupo apresentava, de forma geral, uma grande vivência docente. Mesmo o único cursista com idade entre 21 e 30 anos (1) já possuía uma década de atuação como professor.

⁷¹ No caso dos cursistas com mais de uma especialização, tomamos o ano da conclusão da primeira como data para calcular o intervalo entre a graduação e a especialização.

⁷² Não podemos garantir que, durante todo o tempo de docência, os professores se dedicaram ao ensino de LP. No caso do PB, somente a partir de 2017, com o ingresso na Rede Estadual de Ensino, o docente iniciou sua carreira de professor de LP em escolas regulares. Até antes dessa data, ele se dedicava ao ensino de língua inglesa e de LP em cursos pré-vestibulares, conforme comentaremos na próxima seção. Ainda sobre os anos de docência de cada professor, destaquemos que o cálculo foi feito com base em 2018, ano de resposta do questionário, no início da turma do Profletras a qual acompanhamos.

A prevalência da faixa intermediária de idade dos cursistas, juntamente com seus anos de experiências docentes, demonstra indícios de que os professores desse grupo, envoltos em suas atividades profissionais, demoraram anos, após entrarem no mercado de trabalho, para ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa conclusão, feita a partir da análise do perfil dessa turma, indica que esse fato pode representar a realidade de outros professores. Nessa situação, a inserção no Profletras representou, para essa turma, uma política de inclusão, principalmente por trazer os docentes de volta ao espaço formativo universitário.

Sobre os anos de atuação docente, para uma melhor reflexão sobre os dados evidenciados pelo questionário, podemos recorrer à classificação de Huberman (1992), na qual o autor discute tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores.

Partindo-se dessa classificação, ao relacionar os anos de docência ao ciclo profissional docente, vemos que 12 dos 13 cursistas encontravam-se nas fases de diversificação ou na fase de questionamentos, já superando, com folga, as fases da experimentação (entrada) e da estabilização. A atitude de, após a estabilização, tentar diversificar a profissão ou buscar questionamentos de desencanto vai depender da postura do docente frente a essa fase de sua carreira profissional, além dos desafios e das condições de trabalho a que o professor for submetido. Apenas 1 cursista (13) já estava na fase de desinvestimento da carreira, pois apresentava 36 anos de docência e uma idade superior a 50 anos. Segundo esses números, acreditamos que o(a) cursista já estava próximo(a) de requerer a sua aposentadoria, mas esse fato não o(a) impediu de buscar a realização do mestrado.

Acreditamos que a participação em ações de formação continuada, como o exemplo do Profletras, que objetiva o aprimoramento profissional dos professores de LP do Ensino Fundamental, pode motivar o professor a escolher o caminho da diversificação ou afastá-lo do período do desinvestimento na carreira profissional. Sobre a turma de 2018, queremos deixar claro que não podemos ir além dessas afirmações, já que não a acompanhamos em suas práticas pedagógicas para tirar conclusões mais específicas.

Outro dado que saltou à vista foi o fato de todos terem concluído algum curso de pós-graduação *lato sensu*, tendo alguns duas (9) ou três especializações (2). Esse fato mostra-nos que, apesar de todos os problemas enfrentados pelos professores em sua vida profissional e pessoal, muitos investiram, dentro de suas possibilidades, em seu processo formativo. Não podemos entrar em detalhes sobre os motivos reais que levam os docentes a buscarem os referidos cursos de especialização, mas podemos levantar como hipóteses, além da qualificação

profissional, a melhoria do fator salarial⁷³ e a questão da aprovação em concursos públicos que possuem provas de título, que foi o/a objetivo/motivação da PA, declarado/a nas entrevistas, quando ela afirmou ter buscado sua especialização para poder ter alguma chance de passar no concurso público do estado, como podemos ler no trecho abaixo:

teve até um concurso do estado na época que eu tive até uma colocação boa, mas por não ter nenhum mestrado, nenhuma pós-graduação, nem nada, na fase de classificação eu acabei caindo e isso foi meu primeiro choque, assim que me fez acordar para realidade mesmo, assim (...) eu vou ter que ter pelo menos uma especialização (PA- 2018)

Os cursos de especialização para professores, geralmente, são planejados para um público que não dispõe de grande espaço de tempo durante a semana para poder se dedicar às aulas. Por esse motivo, quase todas as ofertas de especialização têm suas aulas nos fins de semana. O PB relatou, inclusive, que sua especialização fora realizada na modalidade a distância, já que ele não dispunha, à época, de tempo para frequentar presencialmente as aulas do curso, devido à sua carga de trabalho.

Outro dado que chamou a atenção foi o curto espaço de tempo, da maioria dos cursistas, entre a conclusão da graduação e da especialização. Observando o quadro 22, percebemos que alguns docentes praticamente iniciaram o curso de especialização logo após o término da graduação (2); e outros tiveram um intervalo de aproximadamente 1 ano (1 e 2), já que descontamos o tempo de conclusão das especializações, que dura em torno de 1 ano e 3 meses. Percebemos também que o intervalo entre a graduação e a especialização tende a ser maior nos cursistas que têm maior tempo de conclusão da formação inicial, ou seja, quanto mais antiga for a data de conclusão da graduação, maior esse intervalo, ficando esse fato evidente quando olhamos para os professores graduados na década de 1980 (12 e 13).

Sobre esses últimos dados, precisamos analisar o que se propunha sobre formação continuada de professores no Brasil, tendo em conta que as concepções sobre o processo de formação docente vieram mudando com o passar das décadas.

Nas décadas de 1960 e 1970, o objetivo maior do processo de formação docente estava voltado para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e, nesse âmbito,

⁷³Por força de lei, muitas redes de ensino oferecem retribuições por titulação aos professores de acordo com a formação que cada docente tenha (especialização, mestrado e doutorado), que são incorporadas ao salário.

destacavam-se os cursos de curta duração, denominados como “capacitação”, “reciclagem” e “treinamentos”. Até esse período, era comum a ideia de que a formação do professor estava completa após a conclusão do curso de graduação (DINIZ-PERIERA, 2010).

A década de 1980 já apresentava algumas mudanças em relação às décadas anteriores, mas ainda era distante a concretização da concepção de formação. Nesse período, já se faziam presentes novas ideias sobre formação continuada, mas elas não ultrapassaram o nível do discurso. Foi nesse contexto que os cursistas da turma do Profletras de 2018 com as formações mais antigas (12 e 13) concluíram sua graduação e tiveram sua formação determinada pelas ideias desse contexto. Somente na década de 1990 é que começamos a observar algum tipo de reflexo prático, mas ainda de forma muito tímida e restrita, por causa do contexto neoliberal que ganhou força no país através das políticas públicas implementadas pelo poder público.

Só por volta dos anos 2000 é que podemos perceber um impulso nos estudos sobre a concepção de formação como um processo contínuo, quando se passou a entender e a empreender uma formação continuada que pudesse promover mudanças, ao contribuir de forma mais efetiva para a formação docente. É nesse cenário que a especialização, como curso de longa duração, passou a ganhar força no Brasil e teve sua oferta ampliada. Ao olharmos o quadro anterior, vemos que foi a partir dessa década que todos os cursistas realizaram sua(s) especialização(ões), incluindo os graduados na década de 1980.

Sobre a atuação profissional, o quadro abaixo permite visualizar os vínculos profissionais que os cursistas da turma de 2018 tinham, em paralelo ao curso do Profletras. A leitura desse quadro pode ajudar a entender as dificuldades que a PA e o PB tiveram ao enfrentar mais uma etapa no seu processo formativo, devido, também, às suas demandas profissionais.

Quadro 16 - Redes e vínculos dos cursistas da turma de 2018

Cursistas	Rede Estadual de Pernambuco	Outras redes
21–30 anos	Séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).	
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	3 escolas da rede privada de ensino, com Ensino Fundamental e Ensino Médio.
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental.	
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental.	Séries finais do Ensino Fundamental na Prefeitura municipal do Paulista (PE).

		Séries finais do Ensino Fundamental na Prefeitura municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE) ⁷⁴
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental.	
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.	1 escola da rede privada, no Ensino Médio.
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental.	1 escola da rede privada, com Ensino Fundamental e Ensino Médio e um curso de idiomas, ambos como professor de inglês. Séries finais do Ensino Fundamental, na Rede Estadual da Paraíba. ⁷⁵
31–40 anos	Educação de Jovens e Adultos, modalidade campo.	Prefeitura municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), séries finais do Ensino Fundamental.
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	
31–40 anos	Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Prefeitura municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), Educação de Jovens e Adultos.
Mais de 50 anos		Prefeitura da cidade do Recife, séries finais do Ensino Fundamental.
Mais de 50 anos	Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Rede privada, Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

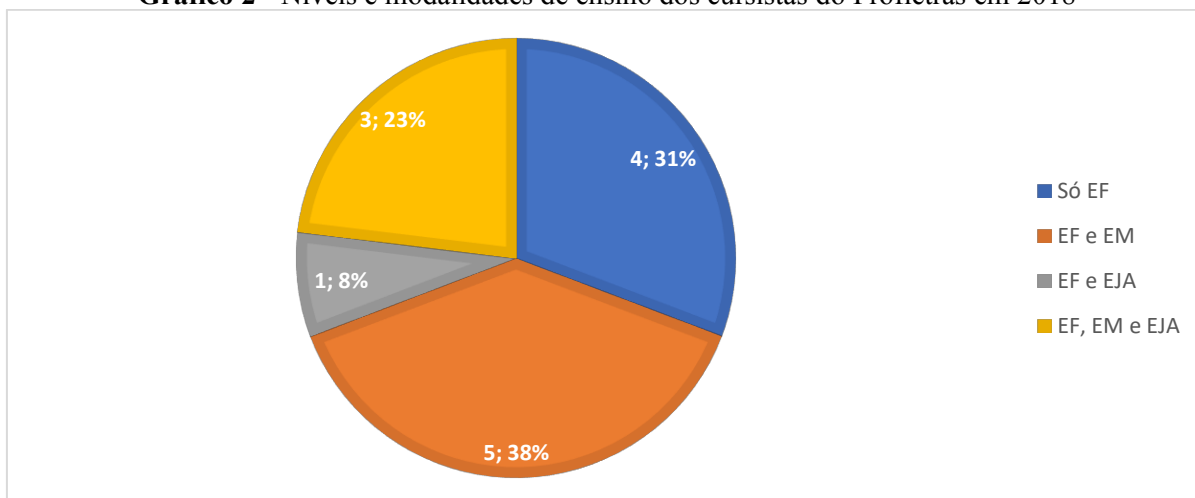
A partir da leitura desse quadro, podemos concluir que mais da metade dos professores, 7 no total, possuía mais de um vínculo empregatício, tendo 2 deles (2 e 8) mais de dois vínculos de forma simultânea. Esses dados revelam que, provavelmente, muitos cursistas dessa turma enfrentaram, em paralelo a todas ações formativas proporcionadas pelo Profletras, uma sobrecarga de trabalho, e isso sem se referir a outras formações das quais eles podem ter participado, como as proporcionadas pelas redes de ensino às quais estavam vinculados.

Além desse fato, percebemos que a maioria deles (9 cursistas)⁷⁶ se dividiam em diferentes níveis e modalidades de ensino, ministrando aulas em turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, como podemos visualizar no gráfico abaixo:

⁷⁴ Esses vínculos foram adquiridos, respectivamente, no segundo semestre de 2018 e no final de 2019, com o Profletras em andamento. Essa descrição corresponde ao perfil da PA.

⁷⁵ Esse vínculo foi adquirido no primeiro semestre de 2020, período de finalização do Profletras. Ao assumir esse novo vínculo, o professor abriu mão da escola particular. Essa descrição corresponde ao perfil do PB.

⁷⁶ O cursista 8 ministrava aulas no Ensino Médio, mas como professor de inglês. Mesmo assim o contemplamos nesse total.

Gráfico 2 - Níveis e modalidades de ensino dos cursistas do Profletras em 2018

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Como a exigência principal para o ingresso no Profletras era estar vinculado ao Ensino Fundamental, através dos dados obtidos pela aplicação do questionário, vemos que os 13 cursistas cumpriam o requisito, mas identificamos, também, que somente 4 deles se dedicavam exclusivamente ao trabalho no Ensino Fundamental. Esse fato fez-nos refletir sobre o objetivo principal do Profletras, citado anteriormente, que é a capacitação para o trabalho com esse nível de ensino.

Segundo os depoimentos da PA e do PB, as discussões levadas às aulas do Profletras não faziam muita distinção entre as questões que eram relativas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os professores-formadores eram muito conscientes de que na turma havia cursistas que ministravam aulas em ambos os níveis de ensino. Ainda segundo os nossos voluntários, as discussões sobre a EJA não eram muito recorrentes. Dessa forma, apesar de o curso ter como foco o trabalho acerca do ensino de LP, especificamente no Ensino Fundamental, havia uma adaptação por parte dos professores-formadores para contemplar a realidade dos cursistas, que se dividiam entre os níveis e as modalidades de ensino em suas aulas.

Também pensamos nas dificuldades que um professor pode enfrentar ao trabalhar com diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio) e com diferentes modalidades (regular e EJA, por exemplo). Trabalhar com mais de uma modalidade de ensino exige práticas diferenciadas por parte dos docentes, devido às peculiaridades de se trabalhar com um público,

por exemplo, de jovens e adultos, que requer um trabalho diferenciado, como determina a Lei nº 9.394/1996⁷⁷, LDB.

Em relação ao tempo de experiência docente, quando comparamos com o tempo de conclusão da graduação, saltou aos olhos o fato de que apenas três professores (2, 11 e 12) tinham o tempo de magistério inferior ao tempo de conclusão de sua formação inicial. Dito de outra maneira, apenas três cursistas tinham começado a exercer a profissão na condição de graduado, tendo, os demais, iniciado a vida profissional antes ou no mesmo ano da conclusão da formação inicial.

Esses números podem ser melhor visualizados no quadro abaixo.

Tabela 8 - Ano de conclusão de graduação e experiência docente dos cursistas da turma de 2018

Faixa etária	Ano de conclusão da graduação	Anos de docência	Anos como graduado⁷⁸	Anos de docência anteriores à graduação
21–30 anos	2011	10	7	3
31–40 anos	2002	15	16	0
31–40 anos	2004	17	14	3
31–40 anos	2009	10	9	1
31–40 anos	2007	13	11	2
31–40 anos	2009	12	9	3
31–40 anos	2001	20	17	3
31–40 anos	2012	10	6	4
31–40 anos	2008	10	10	0
31–40 anos	2007	21	11	10
31–40 anos	2005	13	13	0
Mais de 50 anos	1988	16	30	0
Mais de 50 anos	1982	36	36	0

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Esses dados acerca dos cursistas revelam um perfil de professores que, desde muito cedo, em sua maioria até antes de concluírem a graduação, já se dedicavam às atividades

⁷⁷ A Lei nº 9.394/1996, ao tratar sobre o direito à educação e o dever escolar, coloca a EJA como “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996a).

⁷⁸ Por considerarmos a data de preenchimento dos questionários o ano de 2018, a partir do ano de conclusão de graduação de cada cursista, chegamos à quantidade de anos que cada um tinha de formado na data de preenchimento do questionário. Esse período faz referência ao tempo de graduação do professor, não significando que esse número corresponda à sua atuação profissional.

docentes. Nesse sentido, ratificamos a hipótese de que o fato de os docentes desse grupo se dedicarem ao ensino desde o início de seu processo formativo, e pelo fato de possuírem vários vínculos empregatícios durante sua vida profissional, como apresentado no quadro 23, pode ter dificultado o investimento do seu ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Além das condições profissionais dos professores, como a sobrecarga de vínculos empregatícios, destacamos o fator da vida pessoal e das escolhas feitas por cada docente. Sobre esse ponto, traremos o depoimento do PB, quando ele falou do seu histórico formativo e de seus desejos de seguir sua carreira acadêmica na área de Letras. Sobre isso, ele afirmou:

Concluí minha graduação em 2012. Colei grau em 2013, e aí eu pretendia já emendar com o mestrado, com o doutorado, mas como eu já... quando eu recomecei o curso, em 2009, eu tava casado, tava com filho. Quando eu coleí grau em 2013, a minha esposa tava grávida já do terceiro filho, né? Aí eu disse: “Agora vou ter que parar um pouquinho e trabalhar”. (PB - 2018).

Esse depoimento mostra que os fatores de sobrecarga de trabalho do docente somaram-se às demandas de sua vida pessoal, transpassando, por isso tudo, as questões financeiras. Por já ter 2 filhos para sustentar, o PB viu-se obrigado a mudar seus planos de dar continuidade à sua formação para ter que “parar um pouquinho e trabalhar”. Esse “pouquinho”, distanciou o PB de seus planos e colocou-o, exclusivamente, como um profissional do ensino que se dedicava, intensamente, às suas aulas, impossibilitando o seu ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* que pudessem fazer com que ele se tornasse um pesquisador e um produtor de conhecimentos acerca do ensino. Nesse contexto, para o docente, o ingresso em um MP simbolizou uma oportunidade de aproximação com a pós-graduação *stricto sensu*. Essa mesma realidade pode fazer sentido para outros professores das redes públicas de ensino que buscaram o ingresso no Profletras.

Após termos analisado e comentado o perfil e as condições de trabalho dos cursistas da turma do Profletras 2018, passaremos a analisar as concepções teórico-metodológicas sobre língua/linguagem e de gramática/AL propostas pelo curso, a partir da análise dos programas das disciplinas e das entrevistas com os cursistas.

5.2 AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LÍNGUA/LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA/AL DO PROFLETRAS: O QUE DIZEM OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

Por meio desta e da próxima subseção, buscaremos atingir o cumprimento do nosso primeiro objetivo específico, através do qual nos propusemos a analisar as concepções teórico-metodológicas de língua/linguagem e de gramática/AL que nortearam o trabalho do Profletras na formação dos professores-cursistas. Além de revelar as concepções do curso, essa análise é fundamental para que possamos entender as relações possíveis que se estabelecem entre o processo formativo, as concepções teórico-metodológicas e as aulas dos voluntários da pesquisa em relação ao trabalho com a gramática/AL, bem como discutir as trajetórias formativas desses voluntários.

Para tanto, partiremos da análise da Estrutura curricular nacional do Profletras, dos programas das disciplinas, além das falas da PA e do PB acerca das disciplinas cursadas por eles no período do curso.

Inicialmente, buscamos, nos documentos citados no parágrafo anterior, alguma referência às concepções de linguagem que embasavam o trabalho com a língua no Profletras. Como não há um documento específico que trate acerca das bases conceituais do curso, nosso material de análise, no caso das concepções de língua/linguagem, foram os programas das disciplinas. Ao buscarmos nesses programas algo que explicitasse em qual concepção de linguagem as disciplinas, e conseqüentemente o curso, baseavam-se, encontramos, nas ementas de dois programas, referências explícitas à concepção de linguagem como fenômeno de interação sociodiscursivo, como podemos ver nos trechos abaixo:

Bases epistemológicas relativas à definição do conceito de linguagem como prática discursiva. (...) Estudo de práticas discursivas em diversos contextos escolares e não escolares. (Disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino”, grifo nosso).

Orientações teórico-metodológicas para as práticas de produção de texto, considerando-se as interações sociais. (Disciplinas “Práticas de oralidade e práticas letradas do 1º ao 5º ano” e “Práticas de oralidade e práticas letradas do 6º ao 9º ano”, grifo nosso).

A leitura dos dois trechos mostra-nos que a concepção de linguagem que embasava o trabalho do Profletras é a que entende a linguagem como fenômeno de interação e que considera

os sujeitos em suas relações sociais. Um ensino baseado nessa concepção pressupõe a valorização dos interlocutores, destacando a relação autor-texto-leitor. Essa tríplice relação torna-se fundamental ao se pensar a prática de ensino de língua materna nas aulas da Educação Básica. Nessa situação, os trabalhos com a leitura, com a produção e com as reflexões linguísticas passam a ter um encaminhamento diferente do que fora historicamente construído no Brasil, principalmente quando nos referimos ao trabalho baseado na perspectiva da GT.

O ensino baseado na perspectiva da GT, que se construiu e se constituiu como grande foco das aulas de LP nas escolas brasileiras, tem suas bases teóricas no entendimento de uma concepção de língua que compreende que a atividade de linguagem está ligada ao individualismo psíquico de cada falante (Bakhtin, 2010), quando se entende que a língua é um reflexo do pensamento humano. Assim, as aulas de língua nas escolas confundem-se com o ensino da gramática, prioritariamente no seu tipo normativo/prescritivo, em um ensino baseado no estudo de suas regras e estruturas. Essa prática baseada na tradição gramatical passou a ser questionada, no Brasil, a partir da década de 1980, assim que importantes reflexões sobre o ensino passaram a ser desenvolvidas e a chegarem a ocupar espaço no processo de formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Partindo-se das análises das concepções teórico-metodológicas acerca da linguagem explicitadas nas ementas do programa das disciplinas descritas acima, entendemos, em primeiro lugar, que a proposta do Profletras visa, sobretudo, construir um diálogo entre as discussões teóricas e a formação dos professores da Educação Básica, com o objetivo de possibilitar aos docentes importantes reflexões sobre sua prática de ensino de língua materna. Em segundo lugar, ao partir de uma concepção de linguagem de base sociointeracionista, o mestrado propõe o desenvolvimento de uma formação que valoriza o trabalho com as práticas de leitura, produção de texto e de AL. Essa postura será visualizada posteriormente, quando veremos que grande parte dos trabalhos dos cursistas do Profletras Recife se desenvolveu em torno do estudo dessas práticas de linguagem nas aulas de língua materna.

Também, em outras disciplinas, não de forma tão explícita como as trazidas anteriormente, encontramos algumas palavras ou expressões que nos apontaram alguns indícios de discurso sobre as concepções de linguagem, como podemos ver na sequência.

Subsídios teóricos para explicar processos fonológicos que envolvam os <u>usos linguísticos</u> nas modalidades falada e escrita. (Disciplina “Fonologia, variação e ensino”, grifo nosso).

Estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. (Disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, grifo nosso).

Os trechos sublinhados confirmam a ideia de que a concepção de linguagem como fenômeno de interação é a que direcionava teoricamente o trabalho do Profletras. No caso do último trecho, identificamos indícios de que, além do fenômeno de interação, a linguagem também passa pelo crivo da cognição, ao se entender que ela é um fenômeno sociocognitivo. Essa perspectiva:

[...] toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistêmico, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008. p.60).

Na disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, cuja ementa é destacada acima, propõem-se estudos sociocognitivos vinculados ao processo de aquisição da linguagem, relacionados ao desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita. Ou seja, na disciplina em questão, a linguagem como fenômeno sociocognitivo é a base conceitual para o trabalho com a língua em suas diferentes práticas de linguagem.

Para analisarmos as concepções teórico-metodológicas sobre a gramática/AL do Profletras, precisamos, antes de tudo, compreender o espaço que as discussões acerca dessas práticas tinham no programa do mestrado, em comparação às demais práticas de linguagem. Para tanto, buscamos, inicialmente, nos títulos das disciplinas, a ocorrência das expressões “gramática” e “análise linguística” como referência à prática de ensino de gramática/AL; o termo “leitura”, para fazer referência à prática da leitura; “produção textual” e “escrita”, para a produção textual; e “oralidade”, “práticas de oralidade” e “texto oral” para a prática da oralidade. Os quadros abaixo mostram os resultados dessas buscas.

Quadro 17 - Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência da palavra “leitura”

Leitura	Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>
	Estratégias do trabalho pedagógico com a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u>
	Erros de decodificação na <u>leitura</u>
	<u>Leitura</u> do texto literário

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 18 - Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência da palavra “escrita”

Produção de texto	Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>
	Estratégias do trabalho pedagógico com a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u>
	Erros de <u>escrita</u> : previsibilidade e atipicidade
	Ensino da <u>escrita</u> , didatização e avaliação

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 19- Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência das expressões “gramática” e “análise linguística”

Gramática/AL	<u>Gramática</u> , variação e ensino.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 20 - Disciplinas da estrutura curricular do Profletras com a ocorrência da palavra “oralidade”.

Oralidade	Práticas de <u>oralidade</u> e práticas letradas do 1º ao 5º ano
	Práticas de <u>oralidade</u> e práticas letradas do 6º ao 9º ano

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Ao observarmos os quadros, construídos com base na busca dos termos nos títulos das disciplinas, vemos que há a prevalência de disciplinas que sinalizam o trabalho com as práticas de leitura e de produção textual, havendo a ocorrência de duas que trabalham conjuntamente essas duas práticas. Esse trabalho conjunto entre a leitura e a produção indica que há uma proposta de articulação, no que diz respeito aos programas de algumas disciplinas, nas discussões acerca do trabalho com essas duas práticas de linguagem na organização curricular do curso.

Sobre o termo “gramática” e a expressão “análise linguística”, só encontramos a ocorrência do primeiro, e em apenas uma disciplina, “Gramática, variação e ensino”. Inicialmente, esse dado mostra que há pouco espaço, nas disciplinas da Matriz curricular do curso, para as discussões específicas sobre o ensino de gramática/AL, seja na perspectiva da GT ou da AL.

Ao analisarmos o programa da disciplina em questão (Anexo D), apesar de constatarmos que em seu título há a palavra “gramática”, vemos que a perspectiva de ensino está mais

ancorada na proposta da AL do que no ensino tradicional da gramática. Essa afirmação pode ser comprovada a partir da leitura da ementa da disciplina, que transcrevemos abaixo.

Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análise epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para elaboração de material didático. (Ementa da disciplina “Gramática, variação e ensino”, grifo nosso).

Além de se ter em conta que a concepção de linguagem que direciona o trabalho do Profletras é a que concebe a língua como fenômeno de interação, o principal indício, na ementa transcrita acima, de ancoragem na perspectiva da AL, está no uso da expressão “Análise epilinguística e metalinguística”. Essas duas atividades foram propostas, no Brasil, por Franchi (1987) e por Geraldi (2003c) e sinalizam, dentro da perspectiva da AL, uma categorização para se entender o trabalho com a linguagem.

As ações *sobre* a linguagem, ou atividades epilinguísticas, propõem que, ao olharmos para a língua, possamos refletir sobre os seus usos. Dito de outra forma, essas atividades representam o exercício de reflexões e operações sobre a linguagem, a fim de explorá-la em suas diferentes possibilidades. Já as análises metalinguísticas referem-se às ações *da* linguagem, que toma a língua como objeto, com o intuito de se falar sobre ela, descrevê-la e analisá-la. Nesse tipo de atividade, destaca-se o uso de uma nomenclatura específica, a metalinguagem, que faz parte do processo de estudo, análise e reflexão linguística proposto pela perspectiva da AL.

O segundo ponto a ser destacado diz respeito à exploração do que a ementa chama de “fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos”. De antemão, cabe destacar que não ficou claro a que tipo de fenômenos gramaticais o texto se referia. Sobre essa questão, cabe fazer uma pergunta para a qual, certamente, não teremos resposta: qual o parâmetro utilizado para se medir o grau de produtividade e complexidade de um determinado fenômeno gramatical?

Entretanto, vemos que, a partir da proposta de realização de análises epilinguísticas e metalinguísticas, considera-se que os estudos dos fenômenos gramaticais, sejam eles quais forem, deveriam estar voltados para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no desenvolvimento das práticas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos. Dessa forma, compreendemos que as reflexões gramaticais propostas na ementa estavam a serviço do

desenvolvimento de atividades linguísticas, não se configurando um ensino de gramática desarticulado do uso da linguagem, baseado na perspectiva dos estudos da GT.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a bibliografia indicada no programa da disciplina. Não há nenhuma indicação de autores que trabalhem com a AL como uma proposta teórico-metodológica para o ensino de língua materna no próprio texto da ementa. Nenhuma obra de Geraldi, idealizador da proposta em nosso país, está indicada na bibliografia. Há, entretanto, várias indicações de gramáticas normativas como material bibliográfico. Não estamos afirmando que o trabalho com a gramática nessa disciplina segue uma perspectiva tradicional de ensino, mas que a proposta da AL não é a que, no programa da disciplina, oficialmente, norteia a formação dos professores do Profletras.

No Profletras Recife, a disciplina em questão foi ofertada no primeiro semestre de 2018, na turma a qual acompanhamos, e, segundo os depoimentos da PA e do PB, teve um encaminhamento teórico-metodológico voltado para a perspectiva da AL. Os cursistas relataram, inclusive, que muitos dos textos trabalhados tratavam diretamente sobre essa perspectiva de ensino, colocando o estudo da GT como uma perspectiva de estudo de uma tendência histórica de abordagem da constituição da tradição gramatical (ANTUNES, 2007), quando, nas discussões das aulas, foram feitas críticas a essa tendência, ao se tratar o ensino de LP nas escolas de Educação Básica. Cabe destacar, também, que muitos dos materiais apontados pelos cursistas não constavam na bibliografia do programa da disciplina.

Tudo o que foi comentado nos faz concluir que, apesar de haver um programa da disciplina, com ementa e bibliografia, o seu desenvolvimento e encaminhamento teórico-metodológico ficou, no Profletras Recife, no ano de 2018, a critério do professor-formador que ministrou a disciplina, o qual determinou que abordagem privilegiar nas discussões.

Como sabemos que o programa curricular do curso é elaborado pela comitativa nacional do Profletras, através da UFRN, podemos pensar que, em cada unidade associada, o desenvolvimento da disciplina pode trilhar caminhos diferentes, a depender do professor que a assumir e dos materiais de leitura propostos por ele, além das necessidades e das discussões trazidas pelos cursistas. Cabe destacar que essa disciplina está na lista das obrigatórias.

Sobre o trabalho com a oralidade no Profletras, encontramos duas disciplinas (Anexos E e F) que expunham em seus títulos a palavra “oralidade”, uma direcionada às séries iniciais do Ensino Fundamental; outra, às séries finais. Nessas disciplinas, vemos que a oralidade é compreendida em uma perspectiva de produção de texto oral, como podemos ver no trecho de uma das ementas, transcrito na sequência

Orientações teórico-metodológicas para as práticas de produção de texto, considerando-se as interações sociais. Reconhecimento de textos e/ou unidades linguísticas. Integração dos conhecimentos da fala no processo de aprendizagem da escrita. Estudo das fases iniciais de desenvolvimento de monitoramento estilístico-contextual. Produção oral e escrita de textos de gêneros previstos nos PCN. (Disciplina “Práticas de oralidade e práticas letradas do 6º ao 9º ano”, grifo nosso).

Em primeiro lugar, o texto dessa ementa ratifica a perspectiva teórica acerca da concepção de linguagem adotada no Profletras, quando se assume o trabalho com a língua a partir das interações sociais. Em segundo lugar, destacamos que, apesar de ter como foco o trabalho com a oralidade dentro da perspectiva de produção de texto, observamos, nessa ementa, um encaminhamento do trabalho também com os gêneros escritos. A disciplina, na verdade, trata de aspectos relacionados à produção de textos orais e escritos, integrando conhecimentos da fala ao processo de aprendizagem da escrita.

Também, nessa mesma ementa, encontramos indicações de trabalho com “reconhecimentos de textos e/ou unidades linguísticas” e de “desenvolvimento de monitoramento estilístico-contextual”. Sobre o primeiro ponto, não dispomos de outros elementos que nos ajudem a compreender o que se pretende com essa postura. Sobre o segundo, inferimos que, ao se propor a produção de gêneros, esse trabalho requer o estudo de questões ligadas ao contexto discursivo e a critérios estilísticos relacionados à produção textual. Esses pontos, certamente, estão ligados às reflexões linguísticas que excedem o estudo da língua em uma perspectiva exclusivamente gramatical. Assim, identificamos, nessa disciplina, elementos que visam a explorar estudos relacionados às reflexões linguísticas baseados na perspectiva da AL, ao se considerar o estudo da língua em seus aspectos gramaticais, textuais e discursivos.

Esse movimento de se articular as reflexões linguísticas a outras práticas de linguagem também foi identificado no programa de outras disciplinas que tratavam, prioritariamente, sobre o ensino de leitura e de produção de texto.

No programa da disciplina “Ensino da escrita, didatização e avaliação” (Anexo G), que prioritariamente trata sobre produção de texto, encontramos o uso da expressão “prática de análise linguística” no texto de sua ementa, conforme transcrevemos abaixo:

Análise dos documentos oficiais orientadores da produção textual e sua adequação à sala de aula. Elaboração de descritores de avaliação de textos de alunos. Prática de análise linguística e reescrita de textos. Protocolos para docência. Proposições metodológicas para elaboração de material didático. (Ementa da disciplina “Ensino da escrita, didatização e avaliação”, grifo nosso).

Observamos, através da leitura da ementa transcrita acima, que o objetivo principal da disciplina está ligado, prioritariamente, à prática de produção de texto, com encaminhamentos para análises de documentos oficiais, elaboração de materiais didáticos e de descritores para a avaliação. Entretanto, ao tratar sobre esses pontos, há uma proposta de se trabalhar com a produção escrita⁷⁹ a partir da reescrita dos textos dos alunos.

Essa proposta foi defendida por Geraldi, na década de 1980, quando o autor sugeriu, como alternativa ao emprego dos exercícios estruturais sobre a norma padrão, que o estudo das reflexões linguísticas deveria partir do texto dos alunos, e o ensino gramatical só teria sentido para auxiliar a produção dos estudantes (GERALDI, 2003b). Entretanto, em nenhum momento da bibliografia da disciplina em questão, repetindo a postura da disciplina “Gramática, variação e ensino”, que citava a expressão “atividades epilinguísticas e metalinguísticas”, não havia indicação de obras de Geraldi nem de outros autores que discutem e defendem a AL como proposta teórico-metodológica para o ensino de língua materna e, no caso do Profletras, como formação dos professores de LP.

Essa postura pode indicar que os programas das disciplinas do Profletras são elaborados sem um encaminhamento explícito sobre a proposta de ensino de língua, no que diz respeito ao trabalho com a perspectiva tradicional do ensino gramatical ou da AL. Essa conclusão pôde ser construída por vermos que, apesar de utilizar expressões e ideias da perspectiva da AL, e até a própria expressão na ementa de uma disciplina, todas as demais nomenclaturas que aparecem nos documentos, incluindo as bibliografias sugeridas, estão relacionadas ao ensino de gramática.

Contudo, como já havíamos destacado anteriormente, não podemos afirmar que a formação oferecida no Profletras, pelo menos no que diz respeito às análises dos programas das disciplinas e dos depoimentos da PA e do PB, no curso no Recife, pautava-se em uma perspectiva tradicional de ensino da gramática. O que vemos é uma postura que mescla diferentes perspectivas, sem uma filiação teórica clara, pelo menos no que diz respeito aos documentos escritos do programa.

Sobre essa falta de clareza teórica, cabe destacar que a perspectiva da AL, desde a década de 1990, é a recomendada por muitos documentos parametrizadores, com destaque para os PCN. Dessa forma, vemos que o Profletras, como curso de formação continuada de

⁷⁹ No caso da disciplina “Ensino de escrita, didatização e avaliação”, há o uso da palavra “escrita” e da expressão “produção textual” para se referir, indistintamente, a uma mesma prática. Nas demais disciplinas que tratam sobre essa prática, a palavra “escrita” é a mais usada, tanto no nome das disciplinas como no texto das ementas.

professores de LP da Educação Básica, não dialoga, explicitamente, com os documentos oficiais.

Essa indefinição de concepções sobre o ensino de gramática/AL pode ser ratificada ao se analisar programas de outras disciplinas. Dentre algumas, destaquemos a ementa da disciplina “Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita” (Anexo H). Visualizemos o que diz o texto.

Caracterização de classes heterogêneas. Administração do piso conversacional em sala de aula. Protocolos de práticas de andaimagem/mediação e de pistas de contextualização. Exercícios para o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e textuais. Marcas de pontuação como indicadores sintagmáticos, prosódicos e informacionais. Proposições metodológicas para elaboração de material didático (Disciplina “Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita”, grifo nosso).

Sobre essa ementa, não entraremos em uma discussão sobre a clareza de suas propostas, embora possamos afirmar que, assim como nos outros programas, suas ideias são confusas e inconclusas. Sobre o que particularmente nos interessa, observemos o trecho destacado. Nele, vemos que há uma separação entre os níveis de desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e textuais. Essa divisão faz-nos pensar em um trabalho compartimentado com a língua, ao idealizá-lo de uma forma de se estudar as partes (fonologia, morfologia e sintaxe) para se chegar ao todo (texto), entendendo também o todo como uma parte.

As análises realizadas nesta subseção, através da análise dos programas das disciplinas da estrutura curricular da base nacional do Profletras, permitem-nos chegar a algumas conclusões sobre as concepções de língua/linguagem e de gramática/AL, e o espaço que essas últimas têm na proposta curricular analisada.

Sobre as concepções de língua/linguagem, na maioria dos programas, concluímos que a perspectiva adotada é a que entende a língua como fenômeno sociodiscursivo, embora uma das disciplinas tenha relacionado a língua a fatores sociocognitivos e outra, a última analisada, deixe indícios de que a língua é concebida como estrutura.

Sobre as concepções de gramática/AL, compreendemos que não há uma ancoragem teórica e encaminhamentos claros sobre esse ponto nos programas das disciplinas do Profletras. Em alguns momentos, fala-se em ensino de gramática; e em outros, prática de AL, citando expressões que remetem a essa perspectiva de ensino.

A partir dessas conclusões, pensamos ser interessante que houvesse a elaboração, por parte da comitiva nacional do curso, de um material no qual fossem explicitadas as concepções teórico-metodológicas de ensino de língua, como, por exemplo, de linguagem, texto, oralidade, gramática/AL para poder nortear teoricamente os professores-formadores das disciplinas, nas diferentes unidades associadas do país. A existência desse material pode ser importante no sentido de orientar a (re)organização e a execução das disciplinas em todo o território nacional, visto que pode haver centros que adotem posturas teóricas divergentes em relação às perspectivas de ensino de língua. Esse material também contribuiria para que se promovesse uma reformulação desses programas, para que fossem corrigidas algumas divergências entre as bases teóricas presentes em algumas disciplinas.

Passaremos, na sequência, às contribuições das entrevistas dos cursistas para entender com mais profundidade como as discussões sobre o ensino de gramática/AL fizeram parte das disciplinas cursadas pela turma de 2018 do Profletras Recife. Para isso, primeiramente, exporemos um quadro com as disciplinas cursadas pela turma.

Quadro 21 - Disciplinas cursadas pela turma de 2018 do Profletras Recife

Tipos de disciplinas	Disciplinas	Semestre
Disciplinas de fundamentação	Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais Alfabetização e letramento	2018.1
		2018.1
Disciplinas obrigatórias	Gramática, variação e ensino Leitura do texto literário Texto e ensino Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita. Fonologia variação e ensino	2018.1
		2018.1
		2018.1
		2018.2
		2018.2
Disciplinas eletivas	Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais Literatura e ensino Práticas de oralidade e práticas letradas do 6º ao 9º ano	2018.1
		2018.2
		2018.2

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

A turma que ingressou em 2018 pagou 28 créditos, divididos em disciplinas de fundamentação, obrigatórias e eletivas. As primeiras foram ofertadas logo no início do curso e tiveram 30 horas, cada, contabilizando 4 créditos. As obrigatórias compuseram 15 créditos, distribuídos em 5 disciplinas de 3 créditos, com carga horária de 45 horas, cada. As eletivas totalizaram 9 créditos, distribuídos em 3 disciplinas de 45 horas.

Acerca do cumprimento desses créditos, tanto a PA quanto o PB, em vários momentos do período da pesquisa, afirmaram que o número era excessivo e que esse fato comprometeu o tempo de formação dos cursistas, que tinham que se desdobrar para dar conta das demandas de produção das disciplinas, da pesquisa e dos trabalhos nas escolas. Sobre a exigência do cumprimento dos créditos, destacamos a publicação da Resolução de nº 003/2018, do Conselho Gestor, de 16 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a), que definiu alterações na estrutura curricular do Profletras. Essas mudanças, que reduziram o número de disciplinas e créditos do curso, não atingiram a turma de 2018, a qual acompanhamos.

Uma importante informação dada pela coordenação é que, como não havia grande variedade de oferta de disciplinas, os cursistas praticamente se matricularam nas que eram ofertadas no semestre. Dessa forma, todos os cursistas da turma de 2018 pagaram as mesmas disciplinas. Outra informação importante é que, caso os cursistas desejassem, poderiam ter frequentado disciplinas do MA do Programa de Pós-graduação em Letras, do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, o que não aconteceu com nenhum cursista da turma acompanhada.

Além da já citada disciplina “Gramática, variação e ensino”, a PA e o PB apontaram as disciplinas “Texto e ensino” e “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita” como importantes contribuições para as discussões acerca das reflexões linguísticas, na perspectiva da AL, apesar de o programa das disciplinas não fazer referência a tal perspectiva. Esse dado reforça a nossa hipótese de que a condução das disciplinas pode estar relacionada à postura do professor-formador que a ministra. Segundo os nossos voluntários da pesquisa, essas duas disciplinas citadas neste parágrafo, a partir da condução que os formadores as deram, contribuíram grandemente para o aprofundamento de questões sobre a AL que causavam inquietações na cabeça dos cursistas. Sobre isso, a PA afirmou:

A gente tratou sobre... foi um texto de Livia Suassuna e um de Márcia Mendonça, acho que foi aquele texto que você falou que ela faz a diferença entre EG (ensino gramatical) e AL (análise linguística). Foram dois textos bases pra gente organizar. Aí a gente falou de atividades epilinguísticas, linguísticas. Essas categorias de atividades. (...) A gente ficou em torno disso, entende? Falou da ideia de Geraldi, de ver a produção dos alunos. (PA – 2019).

Esse depoimento da PA reforça nossa conclusão de que os textos trabalhados nas aulas não correspondiam necessariamente aos indicados na bibliografia da disciplina. A PA cita, inclusive, a proposta de Geraldi dos anos 1980 e a diferença feita por Mendonça (2006a), através da tabela citada final da subseção 3.3, da seção 3, na qual a autora propõe uma diferença

entre um ensino baseado na perspectiva gramatical e na AL. Além desse fato, vemos que, nas disciplinas em questão, a discussão sobre a perspectiva da AL se sobrepôs à da gramática.

Ao ser questionado sobre o desenvolvimento de um trabalho com as discussões sobre o ensino de gramática/AL, o PB também nos relatou as contribuições de outra disciplina. Sobre ela, o cursista afirmou:

As leituras que a gente fez no Profletras já abriram muito a minha visão, principalmente a disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, que a gente pagou no segundo semestre, já me abriram um pouco a visão com esse trabalho com a AL e a leitura. Mas eu ainda acho que é o meu maior desafio (o PB se referiu à AL). (PB – 2019).

Apesar de essa disciplina ter como foco o estudo do desenvolvimento do processo de leitura e de escrita relacionado aos processos sociocognitivos, a perspectiva da AL fez-se presente através da proposta de se articular as reflexões linguísticas com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos.

Pelo que foi trazido nos últimos parágrafos, vemos, através dos depoimentos dos dois cursistas, que as discussões sobre a AL se fizeram presentes em algumas disciplinas, além da que se propunha a tratar especificamente sobre a temática.

5.3 O ESPAÇO DADO ÀS DISCUSSÕES SOBRE GRAMÁTICA/AL NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PROFLETRAS RECIFE

Após termos tratado sobre as concepções de língua/linguagem e de gramática/AL nos programas das disciplinas, passaremos, nesta subseção, a fazer um levantamento numérico acerca das temáticas exploradas nas dissertações produzidas no Profletras Recife, com o objetivo de compreender o espaço e a importância dados às pesquisas sobre o ensino de gramática/AL nos trabalhos produzidos no Profletras Recife.

Inicialmente, falaremos sobre as temáticas (práticas de linguagem) escolhidas pela turma de 2018⁸⁰. Para fazermos um levantamento dos temas tratados nas dissertações da turma, procedemos à leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos. Os resultados podem ser visualizados no quadro abaixo.

⁸⁰ Cabe destacar que essas dissertações foram defendidas no ano de 2020.

Tabela 9 - Práticas de linguagem trabalhadas pelos cursistas de 2018

Área temática	Número de trabalhos	Percentuais
Leitura/Letramento literário ⁸¹	7	55%
Produção textual	4	30%
Gramática/AL	2	15%
Oralidade	0	0%
Total	13 ⁸²	100% ⁸³

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Inicialmente, cabe destacar que o número total de dissertações defendidas na turma de 2018 foi de 12, pois dois cursistas não concluíram seu trabalho e, conseqüentemente, não finalizaram o processo formativo do Profletras.

Sobre os dados expostos no quadro 30, vemos que a maior parte das dissertações produzidas pelo grupo de 2018 abordou a temática da leitura/letramento literário (55%) e da produção de texto (30%); apenas dois trabalhos exploraram as discussões sobre gramática/AL (15%); e não houve nenhum trabalho com a oralidade. Acerca desses números, afirmamos que essas proporções, de uma certa maneira, dialogam com os dados apresentados na subseção anterior, quando tratamos sobre o pouco espaço que as discussões sobre o ensino de gramática/AL tiveram na estrutura curricular do Profletras, se comparado às disciplinas que focavam o ensino de leitura e de produção textual.

Outro dado que nos chamou a atenção está relacionado ao uso da expressão “análise linguística” nos títulos dos dois únicos trabalhos que versaram sobre a temática. Embora o uso dessa expressão não tenha sido o mais frequente no programa da única disciplina que tratava diretamente sobre a discussão da gramática/AL, ele foi prevalente nas dissertações. Sobre esse dado, inferimos que a discussão realizada pelos professores das disciplinas que trataram da perspectiva da AL na turma de 2018, de acordo com os depoimentos da PA e do PB, contribuíram para que os cursistas optassem por esse encaminhamento teórico-metodológico.

Na sequência, como conclusão desta última subseção e da seção, buscaremos investigar o espaço e a forma que as discussões sobre o ensino de gramática/AL vêm ocupando nas

⁸¹ Como a formação do Profletras é direcionada a profissionais do Ensino Fundamental, os projetos de intervenção são dirigidos a esse nível de ensino. Por essa razão, não há projetos que abordem o ensino de literatura, que passa a ser exigido no currículo de LP no Ensino Médio. Há, entretanto, alguns projetos que tratam do ensino de leitura com o viés de exploração do texto literário. Esses trabalhos foram postos na categoria de leitura/letramento literário.

⁸² Há uma dissertação que trata da relação entre a leitura e a escrita. Por esse motivo, ela foi contabilizada nas duas áreas temáticas. Por isso, o somatório total deu 13, em vez de 12.

⁸³ Já que as casas decimais não são importantes para os dados numéricos, os números foram arredondados para melhor visualização do total.

dissertações do Profletras, produzidas nas turmas anteriores à de 2018. Para tanto, realizamos uma busca, através do repositório digital da UFPE⁸⁴, das dissertações produzidas no MP da unidade associada do Recife. O período de busca foi de 2015 a 2019, anos em que foram publicados os trabalhos produzidos nessa universidade, quando encontramos o total de 35 dissertações disponíveis para leitura e análise, distribuídas, quantitativamente, da forma como aponta o quadro abaixo:

Tabela 10 - Quantidade de dissertações disponíveis no repositório digital da UFPE

Ano	Quantidade de dissertações
2015	10
2016	4
2017	2
2018	12
2019	7
Total	35

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

O quadro acima mostra que, provavelmente, nem todas as dissertações produzidas no curso estavam disponíveis no Repositório Digital da UFPE. Como o número de ingresso de cursistas a cada ano poderia chegar a 12, esperávamos encontrar uma quantidade próxima a esse número, o que aconteceu apenas nos anos de 2015 e 2018. Sobre a quantidade de dissertações disponíveis, a coordenação local do Profletras Recife, no ano de 2020, informou-nos que não tinha conhecimento da existência desse repositório e nos aconselhou que buscássemos informações na Biblioteca Central, que era o setor responsável por gerir o repositório geral da universidade.

Entramos em contato com a Biblioteca Central e os funcionários informaram-nos que algumas dissertações do Profletras, defendidas nos primeiros anos do curso e depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), poderiam estar misturadas com as do MA em Letras. Para sanar essa dúvida, realizamos uma busca no repositório do MA de Letras, dos anos de 2015 a 2019, e não encontramos nenhum trabalho do Profletras. O responsável pela biblioteca também afirmou que houve uma revisão das publicações dos anos mais recentes e imaginava que os dados encontrados pela nossa pesquisa correspondiam ao número de trabalhos depositados.

Por todas essas informações, não sabemos realmente se esses dados representam, principalmente nos anos de 2016, 2017 e 2019, um grande número de cursistas que não realizaram o depósito da dissertação, ou se é uma falha de comunicação entre a BDTD e a

⁸⁴ www.repositorio.ufpe.br

coordenação do Profletras. Nesse sentido, passemos a analisar apenas as dissertações que estavam disponíveis no repositório.

Para analisar as dissertações produzidas no Profletras Recife, utilizamos como estratégia metodológica a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, buscando entender como as discussões sobre o ensino de gramática/AL se apresentam, numericamente, em comparação às demais temáticas. Ao procedermos às análises, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 11 - Relação quantitativa dos temas contemplados nas dissertações do Profletras ao longo dos anos

Temas	2015	2016	2017	2018	2019	Total	Percentual
Leitura/Letramento literário	6	2	1	4	3	16	47%
Produção de texto	3	1	-	4	1	9	25%
Gramática/AL	-	1	-	1	1	3	8,5%
Oralidade	-	-	-	-	2	2	5,6%
Outros⁸⁵	1	-	1	3	-	5	13,9%

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Acerca dos resultados apontados no quadro acima, concluímos que o espaço dado às discussões sobre o ensino de gramática/AL nos projetos de intervenção e, conseqüentemente, nas dissertações foi mínimo, se comparado às demais temáticas. Essa constatação está em consonância, assim como aconteceu com as dissertações da turma de 2018, com o que afirmamos anteriormente sobre o espaço dado à gramática/AL nas disciplinas da matriz curricular nacional do Profletras, quando concluímos, também, que o número de disciplinas que tinham como foco as discussões sobre essa prática era mínimo, ao apontarmos apenas uma delas que se dedicava ao ensino da gramática/AL. Esse fato também pode estar relacionado ao perfil dos professores-formadores, que seriam orientadores das dissertações, cujo objeto de trabalho/estudo poderia estar voltado a áreas que não fossem a discussão sobre o ensino de gramática/AL.

Ao olharmos para os trabalhos que versavam sobre a prática de leitura/letramento literário (47%), deparamo-nos com um número expressivo de 16 dissertações, ou seja, quase a metade da produção do curso. A produção textual também teve um espaço significativo nas dissertações dos cursistas, demonstrando o interesse entre os professores-cursistas em

⁸⁵Nessa categoria, entraram trabalhos que trataram, por exemplo, apenas de análise de livros didáticos ou sobre os gêneros textuais, sem nenhum encaminhamento específico ao ensino de alguma prática de linguagem. Também classificamos nesse item as dissertações que discutiam trabalhos com temas transversais nas aulas de LP.

investigar essa prática. A única prática que obteve menos espaço que a gramática/AL foi a oralidade, que, historicamente, sempre foi negligenciada pelas pesquisas.

Sobre o espaço que as práticas de linguagem tiveram nas pesquisas do Profletras Recife, não temos dados suficientes para afirmar quais os motivos que geraram essa discrepância nos números. Dessa forma, percebemos a necessidade de se investigar mais profundamente esse cenário para entender as razões que levaram os estudantes do Profletras Recife, durante os anos, a não se interessarem tanto por realizar pesquisas sobre o ensino de gramática/AL nas mesmas proporções com que fizeram com a leitura e a produção de textos.

Falando especificamente sobre as 3 dissertações que trataram sobre o ensino de gramática/AL, ao lermos os títulos, percebemos, contrariamente ao que aconteceu com os trabalhos da turma de 2018, defendidos no ano de 2020, que em nenhum momento foi citada a expressão “análise linguística” como sendo uma perspectiva de análise e foco de pesquisa.

Em uma das dissertações, Nunes (2018), tanto no título quanto nas palavras-chave, encontramos o termo “gramáticas”, pois o trabalho referia-se à análise de gramáticas contemporâneas do português, objeto de estudo da pesquisa, no que dizia respeito ao ensino do processo sintático de coordenação. Nesse trabalho, o termo “gramática” referia-se ao livro/compêndio gramatical, de acordo com umas das acepções defendidas por Antunes (2007).

Embora a análise de gramáticas tenha sido o objeto de pesquisa nessa dissertação, percebemos que a perspectiva de análise desse trabalho não se fixava em categorias baseadas na GT, aproximando-se muito mais da perspectiva da AL, ao se entender, principalmente, a língua como fenômeno de interação. Sobre a dissertação, o trecho abaixo informa que, como contribuição da pesquisa, havia o objetivo de elaborar:

[...] uma proposta de intervenção fundamentada em uma visão atual do processo sintático de coordenação, o que inclui o quadro das conjunções coordenativas, ainda que esse não seja reconhecido pela nomenclatura Gramatical Brasileira de 1959. (NUNES, 2018).

Pela leitura do trecho acima, assim como de todo o resumo da pesquisa, fica claro que o seu objetivo principal era discutir e contribuir com o ensino do processo de coordenação da LP à luz de uma perspectiva que se desprendesse dos cânones da GT, aproximando-se mais de uma perspectiva interacionista de linguagem, ao situá-la como o lugar da constituição das relações sociais entre os sujeitos (GERALDI, 2003a).

Ao citar a NGB, sugerindo uma ampliação da categorização proposta por esse documento às classificações gramaticais, o trabalho sinaliza o distanciamento de uma

concepção tradicional de classificação gramatical, em uma perspectiva prescritivista/normativista da gramática, aproximando-se de uma gramática eminentemente descritiva, que se baseia na análise e no ensino dos modos de funcionamento da língua, partindo-se de um sistema de noções que busca a descrição dos fatos da língua, separando-se o que é gramatical do não gramatical (TRAVAGLIA, 2006).

Vemos também que, por mais que a análise negue as categorias canônicas da GT, cristalizadas na legislação brasileira através da NBG, a proposta de análise e intervenção não parte, explicitamente, da perspectiva da AL, quando se busca a articulação das práticas de linguagem, como foi proposto inicialmente por Geraldi (2003b, 2009) desde a década de 1980.

Outra dissertação, Silva (2019), objetivou investigar como se dava o ensino de pontuação em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, verificando as concepções dos professores sobre o ensino dos sinais de pontuação. No título do trabalho, não havia referência às expressões “gramática” ou “análise linguística”. Entretanto, essa última foi encontrada no texto do resumo, cujo trecho destacamos abaixo.

O estudo aqui proposto está ancorado em discussões teóricas sobre o ensino do Português como língua materna por meio da leitura, produção textual e análise linguística, que objetiva preparar os estudantes para atuarem com proficiência em diferentes práticas de letramento, as quais se dão por meio de práticas de leitura e escrita (SILVA, 2019, grifo nosso).

Diferentemente da dissertação anterior, vemos que Silva (2019) adota, explicitamente, a perspectiva teórica da AL, ao considerar um ensino de língua baseado nas práticas de leitura, produção e AL, através do desenvolvimento de práticas de letramento, concebendo-se, assim, a língua a partir de uma base interacionista.

Além desse ponto, podemos destacar o forte viés de formação docente desenvolvido por essa pesquisa, que objetivou entender os saberes dos professores relacionados ao emprego e ao ensino dos sinais de pontuação, analisando a sua origem, funcionalidade e empregabilidade adequada, tentando entender como os professores de LP lidavam com essa temática em sua prática de ensino. Como contribuição desse processo de entendimento da realidade docente, a pesquisa produziu e distribuiu aos docentes participantes da investigação um livreto com orientações para o ensino dos sinais de pontuação. Acerca de suas bases teóricas, a pesquisa cita diretamente João Wanderley Geraldi como referencial teórico sobre a perspectiva da AL, que norteou o trabalho com o ensino de pontuação, e outros autores que trabalham com os letramentos.

O terceiro trabalho, Silva (2016), teve o objetivo de analisar o tratamento dado ao ensino dos pronomes pessoais do caso reto em livros didáticos de português destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, observando se ainda imperava a concepção prescritiva desse conteúdo de ensino.

A investigação levada a cabo na pesquisa de Silva (2016) não buscou, inicialmente, propor uma prática que se aproximasse de uma determinada perspectiva de trabalho sobre os pronomes do caso reto, seja ela baseada nos pressupostos do ensino gramatical ou da prática de AL (MENDONÇA, 2006a). A pesquisadora buscou, entretanto, confirmar a sua hipótese inicial de que a abordagem dos livros didáticos era baseada em uma perspectiva gramatical de ensino. As conclusões da pesquisa confirmaram a hipótese inicial, adicionando a informação de que os livros didáticos investigados abordaram tanto a definição de pronomes quanto o quadro dos pronomes pessoais do caso reto, embasados nos postulados da gramática normativa.

A partir dessa conclusão, a proposta de intervenção da cursista foi a realização de oficinas com professores de LP de uma escola da Rede pública municipal do Recife, com o intuito de compartilhar os resultados da investigação e multiplicar os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista como base para a elaboração de materiais para uma aula que ultrapasse o caráter normativo de ensino dos pronomes pessoais.

A dissertação analisada acima, apesar de não tomar a AL como perspectiva teórica, buscou, como contribuição da pesquisa, propor um trabalho com o ensino dos pronomes pessoais do caso reto que ultrapassasse a concepção da perspectiva normativa, criticando, inclusive, a postura dos livros em considerar o estudo dos pronomes a partir de uma concepção de língua estanque e imutável. Em um dos objetivos específicos da pesquisa, lemos que as análises feitas abordaram os quatro eixos de ensino, indo além da análise das partes dos livros que se dedicavam apenas à reflexão gramatical.

Como conclusão dessa última parte da seção, reafirmamos que o espaço reservado à investigação sobre o ensino de gramática/AL e, conseqüentemente, à elaboração e execução de projetos de intervenção nas dissertações disponíveis no repositório da UFPE, referente ao Profletras, era mínimo, se comparado às investigações sobre as práticas de leitura e produção de texto. Além disso, apesar de não se basearem em uma perspectiva tradicional de ensino de gramática, a perspectiva da AL não é assumida explicitamente por alguns trabalhos.

A evidência do espaço mínimo dado às discussões pode ter algumas causas, dentre as quais destacamos, em primeiro lugar, o maior investimento do curso em disciplinas que tratem sobre a leitura e a produção textual; o fato de os trabalhos sobre gramática/AL produzidos no Profletras acompanharem uma tendência nacional de receber menos espaço que a leitura e a

produção de texto na produção acadêmica; e também o fato de a força da tradição milenar da GT representar uma grande resistência, criando dificuldades de se questionar essa tradição tão consolidada nas escolas de Educação Básica do Brasil.

6 A GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA (AL) E A FORMAÇÃO CONTINUADA: AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS CURSISTAS DO PROFLETRAS

Partindo do objetivo geral da pesquisa de analisar as relações entre o processo de formação continuada, as concepções teóricas e o trabalho do professor de LP com a gramática/AL, nesta seção, apresentaremos as análises e as conclusões do processo formativo dos dois cursistas do Profletras acompanhados durante a pesquisa, a partir de todo o período de convivência, proporcionado pela imersão na vida desses docentes.

Para tanto, organizaremos nossa exposição a partir de categorias teóricas que nos ajudaram a apresentar as nossas narrativas e análises. Queremos destacar que essas categorias não são estanques e, em alguns momentos, elas podem inter-relacionar-se para uma melhor compreensão da realidade do processo formativo, das concepções teóricas e do trabalho com a gramática/AL dos cursistas nas aulas LP na Educação Básica.

Inicialmente, o leitor encontrará a análise do processo formativo da PA, na qual traremos os devidos esclarecimentos sobre cada categoria antes de procedermos às análises. Na segunda parte, apresentaremos as análises do PB, seguindo a mesma lógica e sequência utilizadas nas análises da PA. Por fim, traçaremos nossas considerações finais.

6.1 A PROFESSORA A (PA)

Nesta primeira subseção, apresentaremos as narrativas e análises referentes à trajetória formativa da PA, através das três categorias teóricas expostas no final da seção metodológica.

6.1.1 As concepções teóricas de língua/linguagem e de gramática/AL da PA

Nesta primeira categoria, buscamos, através dos nossos instrumentos de geração de dados, analisar as concepções teóricas que sustentaram a prática de ensino de LP na Educação Básica dos cursistas investigados, bem como as possíveis mudanças dessas concepções ao longo do processo de acompanhamento, já que seguimos com os professores durante o período de aproximadamente dois anos.

Também é importante destacar, de antemão, que a análise de qualquer concepção só é possível através da investigação de uma prática e discussão acerca dela. Por isso, o cruzamento das informações geradas nas entrevistas e nas observações das aulas foi fundamental para a

identificação das concepções de língua/linguagem e de gramática/AL escolhidas/refletidas pelos docentes. Além disso, é importante afirmar que, ao utilizar mais de um instrumento de geração de dados, temos a possibilidade de ter acesso a informações mais completas, pois, no caso da presente pesquisa, certas concepções do professor puderam ser reveladas através do seu discurso, da observação de sua prática ou pelo somatório dos dois meios, isto é, os instrumentos complementaram-se enquanto fontes de dados.

Como as ações que envolvem o uso da linguagem são diversas na vida de um sujeito, lançamos um olhar para as múltiplas atividades que os professores desenvolveram ao utilizar a língua, através de seus usos cotidianos e de suas posturas mais específicas em relação ao ensino de LP. Quando falamos das múltiplas atividades, queremos fazer referência aos diversos momentos nos quais, em suas trajetórias, os docentes desenvolveram algumas ações, por meio de publicações, atuação nas redes sociais, envolvimento com projetos, dentre outros. Nesse sentido, a análise das concepções de linguagem dos participantes da pesquisa poderá ultrapassar os limites da sala de aula e das falas das entrevistas, com a análise do envolvimento dos voluntários da pesquisa em redes sociais, atividades artísticas, literárias e histórias de vida que ultrapassam o ambiente profissional de cada docente investigado.

Ao tratarmos das concepções teóricas da PA, iniciando pelas concepções de língua/linguagem, recorreremos, inicialmente, aos depoimentos da docente dados nas entrevistas para tentarmos buscar algum momento em que, de forma espontânea, ela tenha declarado sua filiação teórica acerca da linguagem, mas isso não aconteceu de forma natural e explícita.

O que encontramos em suas falas foram indícios de que a perspectiva de linguagem da docente estava baseada na interação social, quando ela afirmou privilegiar o uso em detrimento de um ensino baseado no estudo do código linguístico. Essa afirmação pode ser exemplificada com alguns trechos das entrevistas. Destacamos, dentre eles, a fala da PA, transcrita abaixo, quando ela discorria sobre o ensino da gramática normativa nas aulas de LP na Educação Básica. Em meio às suas falas, a docente afirmou:

Mas a gramática normativa vindo pra cá, mas ela vindo pra cá, ela vem ressignificada. Ela não vem assim, aquele conjunto de normas que a gente tem que obedecer. Até porque a língua é viva. As próprias gramáticas vão sendo modificadas. Aí uma gramática da década de 50 é diferente de uma gramática da de hoje. (PA – 2019).

Nesse pequeno trecho, fica claro que, em primeiro lugar, para a PA, a língua é viva, e que essa “vividez” é proporcionada pelo seu uso entre os falantes através do processo interativo.

Um segundo ponto, que surge como consequência da compreensão de que a língua é viva e que se modifica, é o entendimento de que as gramáticas (compêndios gramaticais) também sofrem modificações com o passar do tempo, a partir das mudanças ocorridas na língua. Dessa forma, para a docente, uma gramática de hoje é diferente, por exemplo, de uma gramática da década de 1950.

Na última entrevista, questionamos diretamente a PA acerca da(s) concepção(ões) de linguagem que baseava(m) seu trabalho com a língua materna. Sobre esse ponto, segue o seguinte depoimento:

Gosto dos postulados teóricos da Linguística Aplicada em geral, além de percorrer algumas áreas, como a AD⁸⁶ Francesa, a Linguística de Texto e a Sociolinguística, então eu compreendo a língua/linguagem como o “lugar”, o “instrumento” da interação social. (PA – 2020).⁸⁷

Essa declaração confirma-nos que, em seu discurso, a docente marca sua posição teórica acerca da linguagem, ao entendê-la como fenômeno de interação social.

Após levarmos em conta os depoimentos da PA acerca de suas concepções de linguagem, passamos a olhar diretamente para a sua prática de ensino, a partir das observações realizadas nos anos de 2018 e 2019. As discussões sobre as aulas, sobre as condições de trabalho da docente e como os temas foram trabalhados serão detalhados no tópico da próxima categoria teórica, quando trataremos mais especificamente dos temas gramaticais/AL e o desenvolvimento das aulas. Neste momento, cabe-nos, primordialmente, visualizar a organização temática das aulas observadas, com o objetivo de compreender o que a PA privilegiou como objetos de ensino e que concepção(ões) de linguagem baseava(m) essas escolhas⁸⁸.

Na sequência, apresentamos dois quadros que resumem o que foi trabalho pela PA nos períodos observados.

⁸⁶ AD é a sigla de Análise do discurso.

⁸⁷ A entrevista realizada com a PA em 2020 foi respondida por e-mail, pois a docente alegou que não dispunha de tempo para um encontro presencial. Por isso, mantivemos as marcas gráficas, como as aspas, e as abreviaturas utilizadas pela docente em suas respostas através do texto escrito.

⁸⁸ Esse mesmo movimento foi feito nas análises do PB.

Quadro 22 - Atividades desenvolvidas nas aulas da PA em um bimestre de 2018

Leitura/Gêneros trabalhados	Produção de texto/ Gêneros trabalhados	Gramática /AL
Letra de canção Poemas Crônicas		Rimas Conceito de pronome Conceitos de código, língua, linguagem, linguagem verbal, linguagem não verbal. Figuras de linguagem. Conotação e denotação. Conceitos de estrofe, verso e soneto. Artigos, substantivos e verbos. Linguagem formal e linguagem informal. Ambiguidade.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 23 - Atividades desenvolvidas nas aulas da PA em um bimestre de 2019

Leitura/Gêneros trabalhados	Produção de texto/ Gêneros trabalhados	Gramática /AL
Palestra Seminário Debate Charge Entrevista Verbete	Seminário	Formalidade e informalidade.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

De antemão, já percebemos que o foco da professora não era o ensino de gramática, em uma perspectiva tradicional. Com exceção de algumas classes de palavras trabalhadas no ano de 2018, todos os demais temas de gramática/AL estavam atrelados, de alguma maneira, ao trabalho com textos, principalmente no que dizia respeito à leitura e caracterização de alguns gêneros textuais.

Ao observarmos os quadros acima, com o resumo dos objetos de ensino selecionados pela PA, bem como o desenvolvimento das aulas, vemos indícios de que a concepção de linguagem que embasava o trabalho da docente estava ancorada em uma perspectiva que entendia a língua predominantemente como instrumento de comunicação.

Apesar de não privilegiar um ensino de língua baseado no conhecimento do sistema linguístico, quando a aula de português é confundida com aula de gramática (GERALDI, 2003a), com atividades isoladas do contexto de uso, o caráter interativo e sociodiscursivo, como perspectiva teórica, não se fez presente nas aulas da PA⁸⁹.

⁸⁹ Isso não significa dizer que não havia interação nas aulas da professora. Mas que a perspectiva teórica de linguagem como fenômeno de interação não era a que se fazia predominante no desenvolvimento das atividades.

Para justificar tal conclusão, podemos afirmar que, em primeiro lugar, percebemos a quase ausência de atividades de produção de texto nas aulas da docente, com exceção de uma produção de texto oral (seminário), realizada em grupo. As apresentações desses seminários foram caracterizadas por exposições nas quais os alunos dedicaram-se a ler e a tentar parafrasear o que estava escrito nos slides, em alguns casos, nos cartazes. Os temas das apresentações foram escolhidos de forma aleatória, indo desde gêneros musicais a gêneros textuais (falar sobre o verbete de dicionário). Não houve interação entre os alunos para a construção do conhecimento acerca do tema trabalhado nos seminários. Ou seja, não foram desenvolvidas as estratégias da produção do gênero oral seminário.

Esses dados fazem-nos refletir sobre a (im)possibilidade de se buscar a formação de alunos como sujeitos que desempenham papéis sociais sem que a escola proporcione situações nas quais os estudantes possam ter o direito à palavra, além das condições para exercer esse direito, objetivos de um ensino de língua baseado na perspectiva da interação social.

Sobre essa discussão, Geraldi (2003c) afirma que a prática de produção de textos é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que a língua se materializa, na construção dos discursos dos sujeitos, em uma concepção interacionista de linguagem. Como seria possível construir uma relação dialógica e interativa se aos alunos não é dada a oportunidade e as condições de interagir através da produção de textos (orais e escritos)? Como produzir sentidos se os alunos não foram postos em situações nas quais se constituíam como sujeitos? Dessa forma, portanto, concluímos que as atividades desenvolvidas nas aulas da PA não se pautavam na perspectiva teórica da interação/discursiva.

Além da ausência de atividades de produção de texto escrito, vemos que as inúmeras propostas de leituras não dialogavam entre si, assim como também não percebemos uma relação do ensino de língua com discussões sobre contextos sociais ou fatores ideológicos, principalmente os ligados à vida dos educandos e da comunidade escolar. Sobre esse ponto, as descrições e as análises da próxima categoria serão mais ilustrativas e trarão mais esclarecimentos.

Ao olharmos para os quadros 33 e 34, vemos que houve inúmeras atividades de leitura nas aulas da PA, tanto em 2018 quanto em 2019, mas o trabalho como esses textos não esteve baseado em uma perspectiva de construção de sentidos, mediado no processo interlocutor, através das práticas de leitura, produção de texto escrito e AL.

Ao constataremos a inexistência de atividades de produção de texto escrito e a ausência de uma construção de sentido através da leitura, entendemos que não há como desenvolver uma

prática de ensino de língua que valorize a relação autor-texto-leitor, fundamental em um processo no qual o ensino de língua materna materializa-se em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem.

O que a PA efetivava, na verdade, na tentativa de fugir do ensino baseado na perspectiva tradicional da gramática, eram aulas de/com textos, com variados gêneros textuais, como pudemos ver nos quadros anteriores, mas em um sentido de se entender a língua apenas como instrumento de comunicação.

Na época de ascensão dessa concepção, que ganhou força no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, o ensino estava baseado em critérios pragmáticos e, nesse contexto, a orientação, no tocante ao ensino de LP, era a busca do desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, e esse objetivo colocou o ensino baseado na perspectiva gramatical em segundo plano (SOARES, 2012), ou pelo menos esse foi o objetivo das orientações de ensino da época. Esse também parece ter sido o objetivo das aulas da PA, quando a docente, ao evitar um ensino tradicional da gramática, traz o texto para a sala de aula, mas esse trabalho não se concretiza em uma perspectiva de interação. Nesse sentido, houve uma maior valorização do trabalho com a leitura de diversos textos, quando vimos que o objetivo principal era o cumprimento de propósitos comunicativos, através do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens – ao uso da língua (SOARES, 1998).

Ainda sobre os quadros 33 e 34, como já comentado anteriormente, chamou a atenção o fato de a professora evitar abordar temas relacionados à perspectiva da GT. Em diversos momentos das entrevistas e das conversas informais, ela nos deixou claro que fazia de tudo para fugir de um ensino baseado na tradição gramatical e que tentava pautar suas aulas na perspectiva da AL, como podemos ler no depoimento a seguir.

Ao ser questionada sobre o lugar da gramática nas aulas de LP e de como o discurso acadêmico vem tratando esse tema, travamos o seguinte diálogo:

Pesquisador: Mas você não acha que esse movimento da crítica da gramática pela gramática não levou os professores a um outro extremo?

PA: Levou. E talvez seja isso que aconteceu comigo. Como eu disse a você, disseram que eu não podia mais fazer assim. Era pra fazer como? Ninguém disse.

Pesquisador: E não é para ensinar gramática?

PA: Não. Puramente, ela descontextualizada, sozinha, ela por ela... por exemplo, como eu escutei na formação de Paulista, se o aluno tem dificuldade de leitura ou de escrita, ensinar a ele tipos de substantivo não vai, num vai resolver o problema dele. Por isso que eu gosto de primeiro falar do gênero,

fazer aquela contextualização, e depois chegar na parte mais específica. Aí a reflexão linguística seria uma segunda parte. (PA – 2019).

A recusa da PA em trabalhar com a “gramática descontextualizada” ou com “a gramática pela gramática” na sala de aula foi criada por uma profusão de fatores. Inicialmente, cabe destacar que a docente teve uma formação muito tradicional na sua Educação Básica e que essa formação não deixou boas recordações em sua memória, conforme podemos ver no depoimento abaixo:

E quando eu olho pra mim na idade deles (dos alunos dela), que minha professora dava gramática pela gramática, e depois eu comecei a perceber a minha dificuldade com a escrita, até mesmo a dificuldade de alguns gêneros textuais pra ler... Talvez se a minha professora tivesse explorado isso na Educação Básica, talvez eu, mesmo mestrande, mesmo futura pedagoga, tenho dificuldades, por exemplo, pra ler gráficos [...]. Não estou dizendo que a minha formação na Educação Básica foi ruim. Mas estou dizendo que hoje, professora da Educação Básica, com leituras, estudos, repensando... quando eu olho pra trás, eu vejo certas lacunas. Vejo pessoas que tiveram outras formações, uma colega minha que estudou no Aplicação, outro perfil. (PA – 2019).

Por esse depoimento, vemos que a PA tinha consciência de que sua formação na Educação Básica, em relação ao ensino de LP, fora baseada na perspectiva de ensino da GT e que a cursista atribuiu algumas de suas deficiências à herança desse tipo de formação. Segundo a docente, pelo fato de ter tido alguns professores que focaram em um ensino pautado nas normas gramaticais, ela não tinha conseguido desenvolver, da forma que julgava adequada, suas habilidades de leitura e de produção de texto naquela etapa de sua escolarização. A docente ainda afirmou que esse fato a fez sentir algumas dificuldades no início de sua graduação. Já na graduação em Letras, quando se viu diante da tarefa de escrever um artigo científico, a PA teve que fazer um esforço para produzir o texto, fato que, segundo ela, foi provocado por algumas deficiências da época de sua Educação Básica. Sobre essa experiência da produção do artigo, a PA contou-nos:

Quando eu estava fazendo, cursando uma disciplina com a professora da disciplina de Linguística 4, ela pediu pra gente, a atividade final seria um artigo científico. Eu nunca tinha escrito um artigo científico na minha vida. Tinha lido um ou outro, tinha uma noção, mas eu nunca tinha escrito. E ela não deu, assim, uma aula mesmo de como escrever um artigo científico. Tudo bem, seria uma aula de metodologia, não uma aula de linguística, tá! Mas ela simplesmente queria o artigo e ponto final (...) Poxa, lá vai eu para a internet,

“artigo científico”. Lá fui eu procurar artigo científico em Linguística. (PA – 2018)

Outro fator que levou a cursista a tentar a qualquer custo afastar-se de um ensino baseado na tradição gramatical foi a força do discurso acadêmico. Segundo seus depoimentos, ao iniciar a sua graduação, a PA entrou em contato com outras perspectivas de ensino, quando acabou desconstruindo a imagem que tinha acerca do curso de Letras, de que o foco seria a aprendizagem da gramática. Segundo a cursista, essa ideia também povoava a mente dos seus colegas de turma, que também tiveram um impacto causado pela desconstrução da ideia de que cursar Letras era aprender gramática. Essa mesma situação ocorreu com o PB, que em anos anteriores, havia ingressado no curso de Letras, também vindo de uma formação baseada na tradição gramatical, e afirmou que sofrera o mesmo impacto. Entretanto, a herança da Educação Básica para ele foi mais forte e surtiu um efeito inverso, como veremos mais adiante.

A PA também relatou que, além da desconstrução do ensino tradicional feita pela graduação, a sua especialização e outras ações formativas de que participara, como o caso da formação de Paulista citada anteriormente, ajudaram-na a entender que uma prática centrada na perspectiva gramatical não seria a melhor proposta para o ensino de língua materna que visasse ao desenvolvimento de leitores e produtores competentes de texto. O discurso advindo das ações formativas das quais a cursista havia participado a fez entender, dentro de suas conclusões, que o ensino da gramática, em seu tipo normativo/prescritivo, deveria ser evitado ou abolido.

Sobre a necessidade ou não do ensino da gramática normativa nas aulas de língua materna na Educação Básica, reforçamos nosso posicionamento, ao concordar com Possenti (1996) e Travaglia (2006), de que o ensino da norma padrão é um direito do aluno e uma função da escola. O que se combate é uma prática que coloca o padrão gramatical como centro do ensino, confundindo-se aula de língua com aula de gramática. Afirmamos também que a confusão feita na cabeça da PA pode ser algo comum entre os professores de LP da Educação Básica.

Soares (2012) afirma que a polêmica sobre o ensinar ou não gramática na escola fundamental nasceu já na década de 1970, quando as orientações, naquele momento, propuseram um ensino baseado no ideário comunicativo. Na década posterior, teve início, no Brasil, a divulgação de um forte discurso de combate à exclusividade do ensino gramatical nas aulas de língua materna, encabeçado por um grupo de acadêmicos/formadores de professores,

dentre os quais se destacou João Wanderley Geraldi, época na qual fora divulgada uma nova proposta de ensino, baseada em uma nova concepção de linguagem.

Essa proposta ganhou maior divulgação no país na década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propagou em âmbito nacional e oficial o que já se vinha discutindo em algumas propostas de formações continuadas de professores e no meio acadêmico desde a década anterior. Esse discurso, reconheçamos, ganhou muita força nos cursos de formação de professores e, muitas vezes, causou dúvidas nos docentes sobre a pertinência ou não de se manter o ensino de gramática nas aulas de LP, ao se defender a concepção de linguagem como fenômeno de interação.

Essas dúvidas fizeram os professores levantarem questões do tipo “Não devo mais ensinar gramática?”, “O que devo ensinar, então?”. No caso da PA, sua formação foi muito determinada pelos professores da sua Educação Básica, que a fizeram acreditar, até certo ponto de sua formação, que o ensino pautado na gramática era o melhor caminho para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua materna, ideia essa que foi sendo desconstruída em sua graduação em Letras e nas ações de formação continuada de que ela participava.

Em relação ao conceito de gramática, ao analisarmos as aulas e, principalmente, os depoimentos da PA, concluímos que a cursista concebia a gramática como um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada norma, de acordo com a aceção 2 proposta por Antunes (2007). A partir desse entendimento, o estudo da gramática privilegia o domínio das regras da norma padrão, e é esse tipo de ensino que a própria docente tentava não abordar em suas aulas de língua. Ou seja, a concepção restrita acerca da gramática fez com que a PA buscasse evitar trabalhar com conteúdos gramaticais.

Entretanto, sabemos que estudar gramática vai muito além de se estudar regras, pois o conceito de gramática também está relacionado ao funcionamento de determinada língua, à gramática internalizada que qualquer falante desenvolve na interação (ANTUNES, 2007). Assim, o ensino da gramática jamais será abolido das aulas de LP, pois ela também faz parte da língua.

Após falarmos das concepções de linguagem e de gramática da PA, passaremos a analisar o que a docente entendia sobre a perspectiva da AL.

A cursista, já nas primeiras entrevistas, mostrou ser conhecedora das teorias e das discussões acerca do ensino de língua materna, principalmente no que dizia respeito à perspectiva da AL. Ela falava com muita propriedade sobre o assunto, utilizando, inclusive, nomenclatura específica da área.

Sobre esse domínio teórico, além da sua graduação em Letras, a docente citou o seu curso de especialização como um importante momento de sua formação. A PA, em diversas ocasiões, falou com muito carinho da sua turma e dos professores de sua especialização, atribuindo a esse curso o conhecimento adquirido e construído acerca das perspectivas teóricas sobre o ensino de LP. Sobre sua especialização, a cursista trouxe-nos o seguinte relato:

[...] eu consegui fazer na Fafire. Gostei muito, porque eu estudei com professores, como Irandé Antunes, Glaucia Nascimento, que hoje ela tá na federal. Como foi Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, aí eu estudei com Nely Carvalho, [...] E uma particularidade do curso dessa pós foi que a turma foi muito boa. Foi a melhor turma que eu tive. Eram ex-alunos da UPE. Tinha uma menina que era da Federal também, que eu já conhecia da federal. Predominava UPE, Fafire e um ou outro da Federal, assim. Muitos já eram da rede, já eram efetivos até da rede. Então, eu tenho boas lembranças assim dessa turma, das discussões, eu aprendi muito. Foi aquilo assim que me fez até ter mais responsabilidade com estudo. A criar coragem para fazer o mestrado. Outros, depois da especialização da Fafire entraram no mestrado na federal, passaram. Então isso tudo foi me estimulando. (PA – 2018).

Nesse sentido, podemos afirmar que a PA, ao iniciar a sua formação no Profletras, já tinha bastante familiaridade com a produção do conhecimento científico da área de ensino de linguagem. No caso da discussão sobre AL, ao ser questionada, já em 2019, sobre as contribuições do mestrado, ela nos afirmou:

Aí é como eu estava dizendo, é diferente de quando você está no primeiro período, que você “e é? Era pra ser assim, é?” É diferente de você já ter um conhecimento, de já ter lido. No meu caso teve toda a graduação, já tava praticamente na metade da segunda graduação. Eu tive uma especialização. Já tinha realmente estudado de verdade. Eu não cheguei lá ingênua, (PA – 2019).

As suas dúvidas, que foram explicitadas durante quase todo o período de acompanhamento da nossa pesquisa, estavam mais ligadas às formas de como proceder o ensino. Dito de outra forma, a cursista tinha dúvidas e limitações em relação ao desenvolvimento de aulas que privilegiassem as reflexões linguísticas, de forma a realizar um trabalho em articulação com as práticas de leitura e produção de texto. Sobre esse ponto, em 2019, resgatamos uma resposta dada pela docente sobre sua insegurança em se trabalhar com as reflexões linguística e trouxemos, novamente, o questionamento, conforme podemos ler no trecho transcrito na sequência:

Pesquisador: Na entrevista do ano passado, em 2018, quando discutimos sobre seu trabalho com a gramática/AL, você afirmou:

“Eu gostaria assim de ter mais segurança pra fazer essa reflexão linguística com base no texto. E ainda fico muito perdida. Eu gostaria que funcionasse, assim, justamente, partindo do texto, mas o texto seria o pano de fundo, e a gente faria as reflexões. Eu me sinto como se tivesse fazendo uma abordagem metalinguística, apenas, assim, desarticulada. E eu não queria isso. Eu não queria dar aula de gramática normativa, apenas. (...) eu ainda fico muito insegura se aquilo é realmente reflexão linguística ou é usar o texto como pretexto. Eu fico assim, ‘onde é um e onde é outro?’ Sabe? Se eu realmente tô... Por isso que eu gosto de primeiro falar do gênero, fazer aquela contextualização, e depois chegar na parte mais específica. Aí a reflexão linguística seria uma segunda parte. Seria dentro dessa parte mais específica. Agora, nem sempre eu acho que eu consigo, e por várias razões. Primeiro essa, que eu fico com aquele receio de acabar caindo... de utilizar o texto como pretexto, e depois, por várias razões”.

Pesquisador: Mudou algo em relação a esse ponto? Caso sim, a que você atribui essa mudança?

PA: Mudou não, tu num sabe que não mudou. Continuo insegura...

Sobre esses questionamentos, ao observarmos os quadros nos quais apresentamos os objetos de ensino escolhidos pela docente nos anos de 2018 e 2019, vemos que, como já comentado, não houve uma articulação entre as práticas de leitura, produção textual e AL. Nesse sentido, segundo Geraldi (2003c), ao não serem criadas as condições para as atividades interativas em sala de aula, não há como desenvolver a AL, pois o trabalho com essa prática, para se configurar como reflexões linguísticas, precisa acontecer no uso da linguagem, no interior das interações que, no caso das aulas de língua, configuram-se através do processo de leitura/escuta e produção de texto (oral e escrito).

As dúvidas da PA e a forma como ela desenvolveu suas aulas no período observado mostraram que o domínio do conhecimento das concepções teóricas acerca do ensino não necessariamente garante uma prática coerente com a perspectiva teórica defendida pelo docente e, muitas vezes, não dá segurança ao professor na elaboração do planejamento e na execução de suas aulas.

Defendemos a ideia de que uma formação baseada em uma perspectiva a qual Pérez-Gomes (1998) chama de *acadêmica*, que está diretamente alicerçada na aquisição de conhecimentos teóricos, procedente da investigação científica, não garante ao professor condições para enfrentar os desafios da sala de aula. No caso da PA, todo o seu conhecimento teórico acerca da perspectiva da AL não lhe possibilitou segurança para planejar e executar as

suas aulas de acordo com o que ela defendia, em seus depoimentos, acerca de suas concepções teóricas.

Não estamos defendendo que o domínio da teoria não seja importante, pelo contrário, acreditamos e defendemos que o desenvolvimento de uma prática de ensino sólida não pode prescindir do embasamento teórico, mas afirmamos que a apropriação da teoria, em uma perspectiva baseada na racionalidade técnica, é insuficiente. Sobre esse ponto, Charlot (2012) também propõe uma reflexão sobre o que o autor chama de *uma teoria desvinculada da prática*, ao afirmar que, muitas vezes, não há um diálogo entre a teoria e a prática, e isso não contribui para uma melhora efetiva na qualidade das aulas.

Ao ser questionada, já em 2018, sobre o que ela entendia por AL, a PA respondeu o seguinte:

Eu gosto dessa expressão, “análise linguística”, mas eu gosto mais de “reflexão linguística”. As duas coisas. Análise, analisar, analisar refletindo, né? O uso da língua ali naquele texto, naquele contexto, por que, né? Por exemplo, trabalhar adjetivo, você não pode trabalhar adjetivo, assim, na minha opinião, sem pensar realmente no efeito de sentido que aquele adjetivo vai causar ali. [...] E pra mim, fazer AL, fazer reflexão linguística, é justamente pensar no porquê daquelas expressões, o porquê daquelas relações sintático-semânticas ali daquele texto. E, claro, que essas reflexões, elas vão, eu penso, depender muito do gênero, também. Por exemplo, poema, você pode trabalhar a partir do gênero poema, você pode trabalhar diferentes análises linguísticas, diferentes reflexões linguísticas, mas, assim, eu percebo que algumas fazem mais sentido naquele gênero do que em outro, entende? Talvez seja até uma visão ingênua, mas, assim, pelo menos eu penso muito nisso, assim, né? E... como se fosse assim, aquele gênero mais adequado pra determinado assunto da gramática, entre aspas, assim. Não seria o assunto desarticulado do texto. (PA – 2018).

Por esse depoimento, vemos que a cursista se expressou livre e longamente sobre a concepção de AL, principalmente no que diz respeito ao trabalho articulado com os gêneros textuais, fala sempre recorrente nos depoimentos da docente. A tentativa de sempre articular as reflexões linguísticas ao estudo do gênero demonstra que a PA tentava não trabalhar os temas de gramática/AL sem uma articulação com o texto. Para a docente, a principal função da AL era dar suporte à leitura do texto; em especial, do gênero.

Nos quadros 33 e 34, vimos que praticamente não houve atividades de produção de texto e, nesse sentido, também baseados nos depoimentos da docente e nas observações de suas aulas, afirmamos que ela não realizou um trabalho com as reflexões linguísticas em articulação com a produção dos textos dos alunos, como defende Geraldi (2003b), quando o autor também

propõe que “[...] a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos.” (GERALDI, 2003b, p.74).

Já no final do processo de acompanhamento da pesquisa, no início do ano de 2020, resolvemos repetir a pergunta feita em 2018 sobre o que a docente entendia por AL, com o objetivo de tentar ver alguma mudança em suas concepções teóricas. Destacamos, abaixo, a resposta da PA:

Para mim, AL é um eixo de ensino vertical, ou seja, que perpassa os demais eixos de ensino da LP (Leitura, Escrita, Oralidade e até mesmo o Letramento Literário, se você pensar bem) e propõe ao estudante (com a mediação do docente) refletir acerca da estrutura e do funcionamento do sistema linguístico, enfatizando os efeitos de sentido decorrentes do uso linguístico, em prol das intenções dos interlocutores, etc., bem por aí. (PA- 2020).

O fato de a entrevista ter sido realizada por e-mail, e a resposta produzida por escrito, fez com que o texto fosse produzido de forma estritamente acadêmica, através de uma linguagem formal.

Sobre a comparação entre essa declaração e a anterior, vimos que a docente incorporou novos aspectos à conceituação de AL, como, por exemplo, a ideia da verticalidade do eixo/prática de ensino em questão e o fato de a perspectiva da AL propor uma reflexão também sobre a estrutura do sistema linguístico, o que não fora descrito no depoimento dado em 2018. Nesse depoimento, também vimos indícios da apropriação da leitura dos Parâmetros Curriculares Estaduais, que organizou o currículo da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco até o ano de 2019. Nesses documentos, assim como no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), os eixos de ensino já vêm definidos, e a AL era demarcada como um eixo vertical aos demais eixos.

A resposta dada em 2018 carregava um pouco mais de “achismos” do que propriamente uma definição mais teórica e sistematizada sobre o que seria a AL. No depoimento de 2018, a docente utilizou expressões como *talvez*, deu exemplos do senso comum, mas não chegou a uma conclusão mais específica do que seria a perspectiva da AL, embora em outros momentos das entrevistas, naquele mesmo ano, e em 2019, ela tenha usado expressões e termos técnicos da discussão teórica, como, *atividades epilinguísticas* e *atividades metalinguísticas*, discussões propostas por Franchi (1987) e por Geraldi (2003c).

Ao observarmos as declarações da PA ao longo das entrevistas, concluímos que, embora ela já tenha ingressado no mestrado conhecendo a existência da perspectiva da AL, esse conhecimento foi se solidificando com o passar das conversas, devido, principalmente, ao

processo formativo ao qual ela estava passando. Cabe destacar, também, que, como seu projeto de intervenção e o TCF abordaram a temática da AL, seu conhecimento teórico sobre o assunto estava sendo expandido, em especial pelas leituras e discussões que a docente estava tendo com sua orientadora, no seu processo de formação.

Dessa forma, cabe-nos a conclusão de que a participação em ações formativas, como o Profletras, contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento teórico da PA, em especial nas discussões acerca da perspectiva da AL, pelo fato de a cursista estar envolta em leituras, debates e orientações acerca do tema em questão, que era seu objeto de estudo e pesquisa.

Na próxima categoria, vamos tratar especificamente das aulas e tentar entender como as ações formativas, juntamente com a aquisição de conhecimentos teóricos, podem fazer com que o professor reveja sua prática de sala de aula, além de levarmos em conta outros aspectos da prática educativa que podem influenciar no trabalho do professor.

6.1.2 O planejamento e o desenvolvimento do trabalho com a gramática/AL nas aulas da PA

Nesta categoria, trataremos diretamente das aulas observadas, especificamente acerca do planejamento e de como os professores trabalharam a gramática/AL em suas aulas de LP, observando possíveis relações desse trabalho com o processo formativo. Também traremos discussões acerca das condições de trabalho dos professores-cursistas, analisando até que ponto elas interferiram no planejamento e no desenvolvimento das aulas.

Iniciemos as análises das aulas da PA. A etapa inicial de observação das aulas da docente aconteceu no ano de 2018, período concomitante ao início do processo formativo do Profletras. Como já dito no capítulo metodológico do presente estudo, a PA começou a ministrar aulas na EPA no ano de 2018, vinda de outra escola, de outra GRE da Rede Estadual de Pernambuco. Para a docente, o início daquele ano foi um período de recomeço, através da inserção em uma nova escola e no Profletras. Acompanhamos seu trabalho, nesse primeiro ano, em uma turma de 7º ano, durante o horário da manhã, na EPA.

Como já havíamos adiantado no tópico anterior, a PA, tentava fugir, a todo custo, de um ensino baseado na perspectiva da GT e, por isso, suas aulas, desde o início do período de acompanhamento, eram repletas de textos. Eram textos para abrir as aulas, as chamadas *leituras deleites*; leituras para exploração dos gêneros; para se trabalhar conceitos; dentre outras situações. Podemos partir de um quadro síntese das aulas da PA em 2018 e, na sequência, passamos às nossas descrições e análises.

Quadro 24 -Síntese das aulas da PA, no período de acompanhamento de 2018, na turma do 7º ano

SÍNTESE DOS DIAS DE AULAS OBSERVADOS EM 2018 – PA	
Dias de aulas⁹⁰	Atividades/Conteúdos/Práticas
1º DIA	Leitura - Poema <i>Pronominais</i>. - Trabalho com uma ficha de aula com uma seleção de poemas. Gramática/AL - Discussão sobre a definição de pronomes. - Tarefa de pesquisa sobre alguns conceitos acerca da linguagem.
2º DIA	Leitura - Poema <i>Língua Portuguesa</i>, de Olavo Bilac. - Poema <i>Aula de Português</i>, de Carlos Drummond de Andrade. Gramática/AL - Definição do conceito de <i>soneto</i>. - Trabalho com os conceitos da pesquisa solicitada na aula anterior, que tratou sobre as definições de termos relacionados à linguagem. - Discussão sobre algumas figuras de linguagem.
3º DIA	Leitura - Trabalho de leitura a partir da ficha de aula com poemas. Gramática/AL - Diferença entre linguagem formal e linguagem informal.
4º DIA	Leitura: - Poemas diversos. Gramática/AL - Definição dos conceitos de estrofe, verso, soneto, linguagem formal e informal.
5º DIA	Organização do projeto <i>Semana da poesia</i> .
6º DIA	Leitura - Leitura deleite: letra da música <i>Trem-bala</i>, de Ana Vilela. - Distribuição de alguns poemas e crônicas para que os alunos levassem para casa e analisassem esses textos com base em questões previamente elaboradas pela PA. Gramática/AL - Comparação entre os gêneros poema e letra de música.
7º DIA	Leitura - Leitura deleite: letra da música <i>O Morro Não Tem Vez</i>, de Tom Jobim. Gramática/AL - Discussão sobre verbos e substantivos.
8º DIA	Leitura Crônicas. Gramática/AL

⁹⁰ No horário oficial da escola, as aulas estavam distribuídas da seguinte forma: 1 aula na segunda-feira; 2 aulas na terça-feira; 2 aulas na quarta-feira; e 1 aula na sexta-feira. Entretanto, como nas sextas-feiras a PA estava nas aulas do Profletras, em 2018, a aula desse dia não existiu.

	● Discussão sobre ambiguidade, formalidade e informalidade e classes gramaticais (artigos, substantivos e adjetivos).
9º DIA	Leitura/Produção de texto ● Produção de um mural de poemas.
10º DIA	Realização da avaliação da aprendizagem, prova escrita.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Antes de procedermos às descrições e análises das aulas do quadro síntese apresentado acima, queremos destacar alguns pontos que nos chamaram a atenção ao olharmos esse quadro de forma panorâmica. O primeiro ponto é a carência de produção de texto escrito e, por conseguinte, de uma sistematização do processo de escrita por meio de sequências didáticas que viabilizassem a produção dos alunos durante o período observado. Com exceção da produção do mural de poemas, em nenhum outro momento houve algum tipo de atividade de produção de texto. Cabe destacar que, mesmo na atividade do mural, não existiu produção de texto do aluno. Na verdade, o que houve foi uma colagem de poemas pré-selecionados em um quadro, o qual a docente chamou de *mural*. Nessa lógica, podemos dizer que a atividade esteve mais relacionada à leitura, pelo fato de os alunos terem lido os poemas antes de colá-los no mural.

Outro ponto de destaque, já comentado sucintamente nas análises da categoria anterior, é a tentativa de não elencar como objeto de ensino os conteúdos ligados à tradição gramatical. Nessa tentativa, houve a dedicação da maior parte das aulas ao trabalho com a leitura e à exploração de conhecimentos linguísticos que dariam suporte ao processo de leitura e caracterização de alguns gêneros, como, por exemplo, o conceito de *soneto*, *estrofe*, *conotação* e *denotação*, que são fundamentais para a leitura de gêneros da esfera literária. Analisaremos essa postura da PA, quando ela se tornou mais constante, nas descrições de suas aulas no ano de 2019.

Passamos, na sequência, a descrever e analisar as aulas desse período da PA. Como essas aulas tiveram uma configuração muito semelhante entre si, não nos ateremos a apreciar todos os momentos e nem todas as aulas, pois eles se assemelham em vários aspectos. Dessa forma, a análise de alguns momentos pôde representar bem a rotina e as estratégias de ensino da professora. Também faremos as descrições e análises de alguns dias de forma conjunta.

Partimos das análises dos dois primeiros dias de aula (1º e 2º dias). No 1º dia, a docente iniciou a aula com a leitura do poema *Pronominais* (Anexo K), de Oswald de Andrade, e lançou a seguinte pergunta: “O que é um pronome?”. Após uma breve explicação da professora sobre o conceito de pronome, ela afirmou que deixaria para a aula seguinte a discussão sobre o que é

gramática e o que ela diz sobre a definição dessa classe de palavras, relacionando, apenas, a definição de pronome ao texto, cuja temática tratava da classe de palavra em questão.

Essa postura da docente corrobora o que afirmamos anteriormente, que ela tentava evitar trabalhar tópicos relacionados à GT, ou pelo menos da forma como a perspectiva tradicional trata o objeto de ensino. Nessa aula, a PA tentou vincular o estudo dos pronomes ao texto, pelo simples fato de o poema tratar da situação do uso pronominal na linguagem no português do Brasil. Houve uma discussão sobre a temática do texto, mas não se trabalhou a classificação (o que a professora tentou evitar), nem o uso dos pronomes.

Nesse mesmo dia, a professora trouxe uma ficha de aula com uma seleção de poemas. Os alunos realizaram uma leitura silenciosa dos textos e, em seguida, foi feita uma leitura coletiva de alguns deles. Durante essa atividade, a docente voltou a discutir o conceito de pronome, mas o tema não foi, mais uma vez, desenvolvido.

Essa postura da docente indica que, agindo dessa forma, ela teria a sensação de que estaria trabalhando com as reflexões gramaticais/linguísticas a partir da perspectiva da AL, ao inserir a discussão sobre os pronomes, partindo-se do texto. Entretanto, as reflexões não foram desenvolvidas, pois só houve basicamente a conceituação superficial dos pronomes, sem uma articulação do estudo dessa classe de palavras com o processo de leitura e de produção de texto. Ou seja, a PA viu a oportunidade de, a partir do texto, inserir as discussões gramaticais/linguísticas, justificando, assim, a inserção do estudo dos pronomes “em vinculação” ao texto, embora vejamos que essa vinculação fora inexistente. Nesse sentido, podemos afirmar que, nesse primeiro dia de aula, o texto foi um pretexto, não exatamente para a exploração de aspectos puramente gramaticais, como o estudo das classificações dos pronomes, geralmente realizado em aulas que se baseiam em uma concepção de ensino ligada à tradição gramatical, mas para a justificativa da inserção de reflexões linguísticas que, exatamente, não foram realizadas.

Ao partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem (GERALDI, 2003a), a perspectiva da AL configura-se como uma proposta teórico-metodológica para o ensino de língua materna. Essa perspectiva abrange o trabalho com as questões gramaticais, textuais e discursivas que se relacionam à produção de sentido, através das práticas de leitura e produção de texto. O trabalho da PA, nessa aula, portanto, não esteve baseado na perspectiva da AL, pois não foram propostas atividades que visassem ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita ou de reflexões sobre a língua e seu uso. Sobre essa discussão, Geraldi (2003c) afirma que é no interior das práticas de leitura e de produção de texto que se dá a AL. Nessa lógica,

não há como se falar em reflexões linguísticas sem pensar e considerar a articulação com as demais práticas de linguagem.

Na continuação do primeiro dia, a professora anunciou a parte final da aula, ao dizer

PA: Agora é a parte chata da aula. Eu vou escrever. Peguem os cadernos. Vocês vão pesquisar o significado de alguns conceitos. Tragam para a próxima aula.

Esse comando fazia referência à atividade voltada à parte sistemática da discussão linguística do dia. A tarefa requereu que os alunos pesquisassem alguns conceitos, como: código – língua – linguagem – linguagem verbal – linguagem não-verbal – conotação – denotação. A pedido da PA, os alunos, antes de realizarem a pesquisa, deveriam colocar no caderno as suas impressões, “o que eles achavam sobre os conceitos”, para só depois realizar a pesquisa e comparar as respostas com o que eles haviam posto no caderno, baseados em suas impressões.

O segundo dia de aula começou com a leitura do poema *Língua Portuguesa* (Anexo L), de Olavo Bilac, realizada pela PA. Esse texto foi lido na aula após a docente constatar que nenhum aluno havia trazido poemas para a socialização, pedido que ela havia feito na aula anterior. Assim, vemos que não houve engajamento dos alunos na atividade de leitura dos poemas proposta pela docente. A partir da leitura do poema de Bilac, a professora falou, rapidamente, o que era um soneto, sem, mais uma vez, ampliar a discussão.

Depois da leitura do soneto, a professora voltou a tratar dos conceitos da pesquisa da aula anterior. Após solicitar que os alunos socializassem suas respostas, a docente percebeu que, dentre os poucos que haviam realizado a pesquisa, alguns tinham trazido definições muito genéricas, como, por exemplo, a definição de código como sequência numérica, não relacionando o termo a *código linguístico*, como pretendia a atividade. Por esse motivo, a PA decidiu partir das definições trazidas pelo livro didático.

Destacamos que não houve, por parte da professora, uma orientação mais precisa sobre a realização da pesquisa. Ela não deu as diretrizes de onde os estudantes poderiam buscar as informações solicitadas, não explicou o objetivo da atividade, não relacionou a tarefa a um tema maior de discussão que pudesse, por exemplo, ancorar as definições dentro da área de estudos da linguagem.

A forma como a PA deu o comando para o desenvolvimento dessa atividade remeteu às ideias do discurso que orientam o professor a partir do conhecimento prévio do aluno para a construção da metalinguagem, ou seja, o uso da indução como procedimento metodológico,

através de atividades epilinguísticas, como um dos princípios que norteiam as propostas de ensino de AL (KEMIAC e ARAÚJO, 2010). Entretanto, como já demonstrado, essa estratégia não obteve êxito, pois a construção do conhecimento linguístico não se deu a partir da reflexão acerca do uso. Por esse motivo, a docente acabou trazendo as definições prontas, algumas delas retiradas do livro didático, e copiou-as no quadro, tendo a atividade metalinguística ocupado o centro da aula.

As atividades metalinguísticas, que são responsáveis pela elaboração de uma sistematização linguística, sejam através de prescrições ou descrições, e que dizem respeito à aprendizagem de uma nomenclatura específica e de regras de uso através da exploração dos conceitos e de suas definições (GERALDI, 2003c), foram o foco do trabalho das atividades desenvolvidas nas aulas em questão e das reflexões que delas derivaram. Os conceitos foram explorados fora do contexto, ou seja, não serviram para dar sentido a um trabalho mais amplo com a linguagem. Sendo assim, podemos afirmar que a atividade com esses termos e suas definições não estava atrelada à leitura ou a alguma questão levantada pelos alunos.

Não descartamos a importância do desenvolvimento de atividades metalinguísticas no ensino de língua materna, mas concordamos com Geraldi (2003c), quando o autor afirma que as atividades metalinguísticas, no que dizem respeito, por exemplo, à construção de uma metalinguagem sistemática, como é o caso da atividade proposta pela PA, para terem alguma significância, precisam ser antecedidas por atividades epilinguísticas.

Diferentemente das atividades metalinguísticas, que se centram, de forma consciente, em uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos (GERALDI, 2003a), as atividades epilinguísticas visam à reflexão sobre o uso desses recursos, ao se promover um olhar sobre as possibilidades de que a língua dispõe para a construção de sentido e de discursos, a partir da mobilização de estratégias do dizer.

A hipótese que levantamos sobre essas aulas é que a docente escolheu alguns desses conteúdos – termos elencados para a atividade de pesquisa – por eles estarem no livro didático, e outros porque mantinham alguma relação com a leitura do gênero poema, como uma forma de utilizar a AL para proporcionar um estudo do gênero em questão.

Além do que comentamos acima, a atividade baseou-se em termos altamente ligados à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, como, por exemplo, as definições de código e de língua, adotados na teoria da comunicação (JAKOBSON, 2007), largamente trabalhada nos livros didáticos, juntamente com as famosas funções da linguagem. Esse fato faz-nos refletir acerca da concepção de linguagem que norteou o trabalho da docente no ano de 2018, quando vimos que, principalmente pela ausência de atividades de produção de texto e de

leitura que visassem à interação dos alunos em relações discursivas, a PA concebia a língua como instrumento de comunicação, mesmo que seu discurso não reconhecesse esse fato.

Ainda na mesma aula, a PA copiou no quadro o poema *Aula de Português* (Anexo M) e pediu para que os alunos fizessem uma análise do texto (tema, crítica, conceito de língua/linguagem). Não houve, nessa atividade, uma exploração da leitura do texto, no sentido de se discutir a construção de sentidos do discurso materializado no poema e nem das condições de produção do texto. A atividade restringiu-se a um processo de leitura como decodificação. Por consequência, os alunos não conseguiram analisar o poema conforme os pontos solicitados pela docente. Durante o desenvolvimento dessa atividade, chamou-nos atenção uma fala da professora, ao tentar justificar o uso do nome de algumas figuras de linguagem, termos que ela chamou de *nomes feios*.

Vou usar os nomes, mas sei que vocês ainda não estudaram isso. Vou usar esses nomes feios: metáfora, antítese, hipérbole. Isso é usado nos poemas. Por exemplo, vocês não gostam de uma professora. Aí vocês vão dizer que é aula da bruxa. Ela é bruxa? Não. Mas vocês utilizaram a linguagem figurada.

Sobre esse ponto, em um momento das entrevistas, a PA deu a seguinte declaração:

Aí quando eu falei, assim, figuras de linguagem... aí uma menina me disse: “Professora, esses nomes são tão difíceis”. Eu falava naturalmente “hipérbole, eufemismo, metáfora”, toda empolgada. Aí uma aluna me disse: “professora, esses nomes são tão difíceis. A senhora pode dar uma lista pra gente, uma tabela?” “Beleza, posso”. Só que eu disse assim: “Você entendeu quando é comparação e quando é metáfora?” Porque, se ela não entendeu, com a tabela é que ela não vai entender (PA – 2019).

Embora a docente tentasse (ou afirmasse tentar) fugir do uso de uma metalinguagem, havia, claramente, o uso de muitos termos sem as devidas explicações. A PA tentou, nessa atividade, evitar as definições, mas utilizou o nome das figuras de linguagem, e esse fato deixou os alunos sem entender exatamente sobre o que a professora estava falando. Além disso, a forma como ela introduziu os termos causou um estranhamento nos estudantes, como se aquele vocabulário pertencesse a uma esfera discursiva de outro planeta e que não pudesse fazer parte do conhecimento dos alunos de forma natural, ou seja, ela já impunha àquele tipo de conhecimento uma dificuldade.

Para combater esse excesso de metalinguagem, muitas vezes desnecessário, defendemos que o professor precisa fazer um recorte/delimitação dos termos/objetos de ensino que pretende

utilizar em uma determinada aula. A situação do aparecimento da necessidade das definições de termos é comum pelo fato de a língua ser dinâmica e as aulas suscitarem dúvidas e reflexões que muitas vezes não fazem parte do objetivo da aula. Mas o professor, como mediador da aprendizagem, deve tomar cuidado com o nível e o direcionamento das reflexões.

Nesse momento da aula, assim como tinha acontecido na aula anterior, quando tratara dos pronomes, a docente não desenvolveu um trabalho com esse objeto. Ou seja, segundo o planejamento da PA, foram trabalhados os pronomes e algumas figuras de linguagem pelo fato de eles terem sido citados nas aulas. No caso dos pronomes, a docente também tinha trazido sua definição. Sobre essa postura, acreditamos que o fato de a docente tentar evitar o foco no ensino gramatical e no uso da metalinguagem levou-a a excluir de suas aulas o desenvolvimento das discussões linguísticas.

Essa postura de excluir o desenvolvimento de reflexões linguísticas, seja de aspectos gramaticais, textuais ou discursivos, revela-se perigosa por alguns motivos. Em primeiro lugar, porque, como afirmam Possenti (1996) e Travaglia (2006), o ensino da norma padrão da língua é um direito do aluno e uma função da escola. Assim, o ensino de gramática, em sua vertente normativa, faz parte do estudo da língua materna na Educação Básica.

Em segundo lugar, destacamos que o ensino de LP não pode se dar somente através de propostas de atividades de leitura e produção de texto, como se os alunos fossem desenvolver as habilidades de leitura e de escrita apenas pelo fato de entrar em contato com os textos, através de reprodução de modelos, sem o desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem nos processos interativos. No caso da PA, essa situação tornou-se ainda mais grave, pois suas aulas em 2018 só focaram o trabalho com a leitura. Dessa forma, reiteramos que não há como, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, quando se compreende a leitura e a produção como práticas de linguagem, conceber o desenvolvimento de atividades linguísticas sem a realização de reflexões sobre a linguagem e seu uso.

Ainda durante a leitura do poema de Drummond, a docente levantou questionamentos sobre o que era estudar e ensinar português. Fez reflexões sobre as aulas de língua materna, afirmando que elas iam além das aulas de gramática. Tratou também da diferença de uma aula de LP para um nativo e para um estrangeiro, afirmando que eram processos diferentes, pois os nativos já dominam a LP.

A partir desses comentários, podemos afirmar que a docente levava para as suas aulas discussões teóricas que estavam presentes na literatura sobre ensino de língua. Uma discussão que é voltada para a formação do professor e que pode não fazer muito sentido para alunos, principalmente os do Ensino Fundamental. Sobre esse ponto, chamou a atenção o fato de que

os três poemas trabalhados nas aulas (*Pronominais, Língua Portuguesa e Aula de Português*) tinham como tema a língua, seu uso e seu ensino, ou seja, até a escolha dos textos voltava-se para a reflexão sobre a própria língua.

Nas análises da categoria teórica anterior, afirmamos que a docente tinha uma bagagem de conhecimentos sobre as teorias acerca do ensino de língua, quando vimos que ela levantou, espontaneamente, algumas discussões sobre o trabalho com os gêneros e com as práticas de leitura, produção de texto e AL, além de fazer referência à concepção sociointeracionista de linguagem. Nesse momento das análises, vemos que esse conhecimento também fazia parte das aulas da PA, não como bases teóricas para nortear seu trabalho, mas como objeto de ensino de língua, quando a professora, muitas vezes, levou esse debate para a sala de aula, para tratar desses pontos diretamente com os alunos, como se eles fossem professores que estivessem em formação.

Sobre esse fato, lançamos a hipótese de que essa prática pode ter sido potencializada pela forte inserção da professora nos processos de formação de que ela vinha participando durante os anos de sua carreira docente. Além das formações iniciais em Letras e em Pedagogia (esta última em andamento, no momento da pesquisa), a PA havia concluído uma especialização em Linguística Aplicada e estava, em 2018, cursando o Profletras, além de outras ações formativas. Assim, vemos que a força do discurso acadêmico era muito forte na vida da professora, devido, principalmente, à participação em um amplo processo composto por inúmeras ações formativas. Esse fato ficará ainda mais evidente nas análises das aulas de 2019, quando retomaremos esse ponto.

Passamos, na sequência, às aulas do 3º, 4º e 5º dias. Nesses dias, o trabalho teve como foco, novamente, a leitura, especificamente do gênero poema. A professora iniciou as aulas com a leitura de um poema. Na sequência, passou a tratar sobre a diferença entre linguagem formal e informal. Nesse processo, um aluno relacionou a linguagem informal à linguagem incorreta e a formal à correta, como podemos ler no diálogo abaixo:

PA: Vocês têm um professor que sempre vem à escola vestido de terno e gravata, com uma roupa bem formal. Eu sempre venho bem simples, de calça e de camisa, com uma roupa bem informal. Quem vocês acham que está vestido de forma correta?

Aluno: A senhora!

A docente seguiu com a explicação utilizando a metáfora da roupa:

PA: A língua não é como a roupa, que podemos utilizar conforme a situação. E o uso da língua em certas situações é um processo mais natural. Já a roupa é utilizada conforme intenções do dia, de maneira mais mecânica.

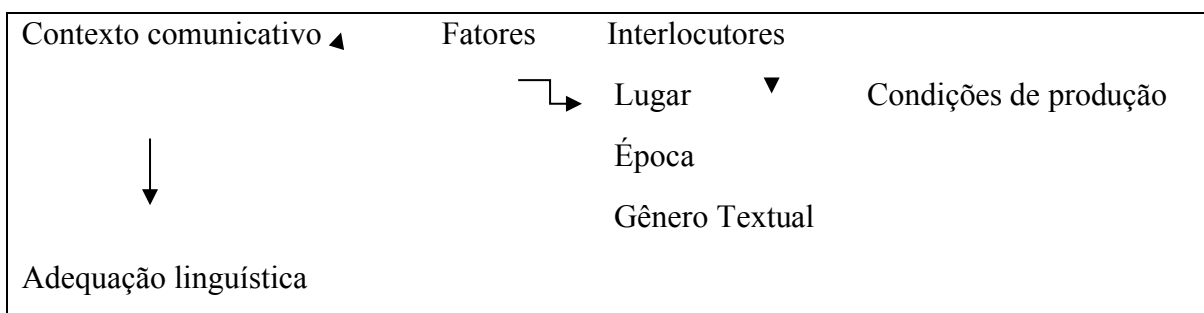
Essa comparação entre a roupa e a língua utilizada pela professora, após o exemplo dado sobre as vestimentas de dois professores em sala de aula, trouxe indícios de que a PA estava recuperando ideias advindas de processos formativos, sejam de leituras ou da fala de formadores, sobre a famosa comparação entre o uso da língua e das vestimentas. Essa hipótese corrobora a possibilidade discutida anteriormente de que a docente trazia para a sala o resultado de leituras, exemplos e discussões teóricas da área de ensino de língua materna.

Essa postura indica que a PA havia se apropriado de um discurso acerca da teoria sobre o ensino de língua materna, mas isso, não necessariamente, garantiu um trabalho que proporcionasse aos alunos uma reflexão sobre o uso da língua. Esse fato leva-nos a concluir que a docente fez uso das discussões travadas nas formações para levá-las diretamente aos seus alunos em sala de aula, não exatamente para uma autorreflexão sobre o seu trabalho, no intuito de promover uma reflexão sobre suas concepções, metodologias e objetos de ensino.

Nessa situação, o desafio que se impõe é o de como utilizar os conceitos e as teorias aprendidos/construídos nas formações para a execução de aulas significativas para os alunos. No caso do nosso objeto de pesquisa, a questão que se constrói é: como viabilizar um ensino baseado na perspectiva da AL, promovendo reflexões sobre a língua que possibilitem a formação de leitores e produtores de textos competentes?

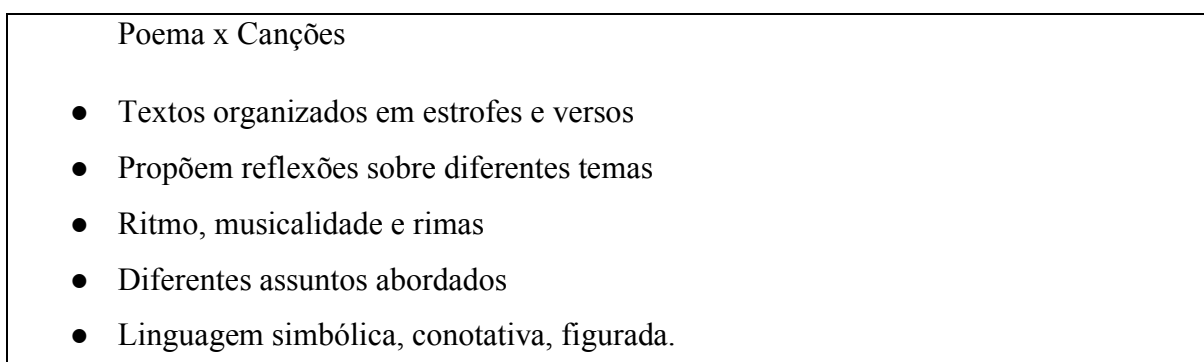
Esse objetivo dificilmente será alcançado através da promoção de ações formativas que tenham a racionalidade técnica como perspectiva de formação, na qual os professores são chamados à aprendizagem de teorias, que muitas vezes não dialogam com a prática, nem advêm dela. Para mudar esse quadro, a formação precisa estar ancorada em uma perspectiva crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014), que leve o professor a uma reflexão sobre o seu trabalho frente às novas perspectivas de ensino, a partir do contato com as discussões teóricas, proporcionado pela participação em diferentes ações e processos de formação. Além da ancoragem em uma perspectiva crítica, outros fatores podem colaborar para o repensar do professor e para o planejamento e execução de suas aulas. Esse ponto será discutido com mais detalhes na próxima categoria teórica.

Após a discussão sobre o assunto da roupa e da linguagem, a docente copiou o seguinte esquema no quadro:



Ela foi explicando cada item do esquema acima, fazendo, inicialmente, uma relação com o exemplo da roupa. Novamente, podemos ver que houve um excesso de uso de metalinguagem. A professora, na entrevista, afirmou que não trabalhava com nomenclaturas gramaticais, mas acabou incorrendo na situação de se trabalhar com nomenclaturas técnicas dos estudos da Linguística, como no caso dos temas expostos no esquema acima.

Passamos às análises dos dias que se seguiram (6º, 7º, 8º e 9º dias). A aula do 6º dia foi iniciada com uma leitura deleite: a letra da música *Trem bala* (Anexo N), de Ana Vilela. Após essa leitura, a PA passou a comparar os gêneros letra de música com poema, copiando no quadro o esquema abaixo:



Apesar de ter copiado o esquema acima no quadro, a PA não levantou nenhuma discussão sobre os pontos elencados. Não entraremos em um debate específico sobre os pontos transcritos acima, pois a discussão sobre o trabalho com os textos/gêneros excederia o nosso objetivo, mas queremos registrar que as questões levantadas pela docente não correspondiam somente a características dos gêneros letra de música e poema, nem tampouco traziam características exclusivas desses gêneros.

Acerca dessa questão, defendemos a ideia de que, se o professor decide privilegiar o trabalho com os gêneros textuais, é preciso abordá-los efetivamente naquilo que eles têm de específico, conhecendo o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características

(SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007). Ou seja, além de se trabalhar com o texto enquanto unidade de sentido, o docente precisa focar em algumas particularidades de cada gênero trabalhado nas aulas, como, por exemplo, o(s) seu(s) propósito(s) comunicativo(s), o público-alvo e o suporte. Além desses pontos, falando especificamente do objeto de estudo da presente pesquisa, o professor pode promover reflexões linguísticas a partir dos gêneros privilegiados em sua prática de ensino de língua, desde os aspectos linguísticos, textuais e discursivos, em seus aspectos micro e macrotextuais, como será discutido nas análises das aulas do ano de 2019.

Logo na sequência, a docente distribuiu alguns poemas e crônicas para que os alunos levassem para casa e analisassem cada texto com base nas questões abaixo:

Atividade de análise textual

- 1) O que o texto me disse?
- 2) O que você sentiu ao ler esse texto?
- 3) O que digo ao texto?
- 4) Qual a linguagem predominante do texto, literária ou não-literária? Por quê?
- 5) O que é verbo?
- 6) Retire do texto em questão exemplos de verbo.

Além de misturar a discussão entre os gêneros letra de música e poemas com as crônicas, a PA elaborou questões que não exploravam nem direcionavam a leitura dos textos distribuídos aos alunos, ou seja, as questões sequer trabalhavam o texto como unidade de sentido, não direcionando a leitura dos estudantes para a exploração da temática dos textos propostos. Também vemos que as questões eram de natureza muito diversa, algumas, inclusive, que poderiam suscitar respostas muito subjetivas, como no caso das questões 1, 2 e 3.

As questões 4, 5 e 6 eram as que se referiam ao estudo de aspectos gramaticais/linguísticos dos textos. Na 4, vemos algum tipo de relação entre a questão e o texto, quando se perguntou que tipo de linguagem predominava. Entretanto, as duas últimas foram questões que nada tinham a ver com a leitura, e isso ficou muito nítido até para os alunos, que chegaram a comentar que elas não eram atividades ligadas ao texto, como podemos ver no diálogo abaixo:

A1: Professora, tem algumas perguntas que não é do texto?

PA: Essa, “o que é verbo?” (A professora fez referência à questão 5).

A1: É. Não precisa ler o texto.

Fica claro que as duas últimas questões quebraram a sequência de perguntas que exigiam a leitura do texto, ou que tivessem alguma ligação com o conteúdo da aula (questões relacionadas aos poemas e à linguagem), sem conexão com os momentos da aula, nem com as anteriores. Como os alunos haviam questionado sobre as duas últimas questões da atividade, foi solicitada uma pesquisa sobre a definição de verbo. Por mais de uma vez, a PA lançou mão da estratégia da pesquisa para que os alunos buscassem o significado de algum termo ou expressão, assim como foi feito em aulas passadas, com os termos *língua*, *código* e *linguagem*.

Nesse primeiro período de observação, percebemos que a PA não pautou suas aulas nos conteúdos tradicionalmente elencados pela perspectiva gramatical, como ela mesmo havia afirmado na entrevista, mas a docente não conseguiu realizar reflexões linguísticas a partir da leitura e da produção dos alunos. Esse fato mostra a tensão e os momentos de insegurança da docente em relação à concretização de um trabalho ancorado na perspectiva da AL, conforme trechos de depoimentos transcritos na sequência:

Acho que essa é minha maior dúvida, “o que é pra ser feito?”. Não que eu não goste, não vejo relevância em se trabalhar gramática, mas tem uma diferença de se trabalhar gramática, de se ensinar gramática e em se fazer análise linguística, em se fazer reflexão linguística. (PA – 2018).

A AL... É aquela coisa, como eu te disse, eu fico muito insegura em saber se realmente assim que se faz, sabe? Eu não sei se existe um fazer certo, né? (PA – 2018).

É sobre análise linguística. Que é algo assim, como eu disse a você o ano passado, é algo que me incomoda, porque eu sei o que deve ser feito, mas na prática eu ainda fico perdida. E eu não quero passar 40 anos de sala de aula perdida. (PA – 2019).

Ainda tenho dúvidas, mas pelo menos acredito que escolhi um caminho...Continuo priorizando as práticas de leitura em sala de aula, mas creio que já esteja conseguindo proporcionar momentos de reflexão linguística durante a análise textual. Meu foco agora é conseguir avançar nas práticas de produção textual, tanto de textos orais como textos escritos, favorecendo principalmente as discussões acerca dos usos linguísticos, buscando me distanciar do ensino normativo. (PA – 2020).

Esses exemplos de depoimento das PA mostram que ela, constantemente, questionava-se sobre a sua prática, principalmente em relação ao ensino gramatical e das reflexões linguísticas. Mesmo com o passar dos anos, de 2018 a 2019, a insegurança mostrava-se clara no discurso da docente. No início de 2020, porém, apesar de ainda assumir que tinha dúvidas,

a docente chega a admitir que acreditava que havia encontrado um caminho para se trabalhar as reflexões linguísticas em articulação com as práticas de leitura.

Como afirmado no último trecho transcrito acima, as aulas de 2018 foram pautadas quase que exclusivamente na prática da leitura, com mínimos pontos de reflexão linguística, e no estudo de uma metalinguagem que se articulava com o processo de leitura dos textos trabalhados.

Embora a postura relatada no parágrafo anterior tenha sido a mais recorrente, na última atividade descrita, observamos duas questões que podemos classificar como de definição gramatical de uma classe de palavras, no caso do verbo, e de seu reconhecimento nos textos. Foram questões que se diferenciaram do trabalho geral da docente, pois em nenhum momento ela havia iniciado algum tipo de trabalho com os verbos. Sobre essa proposta, constatamos que essas questões estavam relacionadas à introdução do estudo dos verbos, que seria iniciado na aula seguinte. Também compreendemos a introdução da leitura de uma crônica, pois outros textos desse gênero seriam trabalhados nas aulas posteriores.

Na aula seguinte (7º dia), foi realizada uma atividade de leitura da letra da música *O Morro Não Tem Vez* (Anexo O). Após a leitura, a PA copiou a primeira estrofe no quadro para introduzir, naquele dia, a aula expositiva sobre verbos. Após a leitura da letra da canção, a docente copiou no quadro:

O morro

Eu morro

A partir do que fora copiado no quadro, travou-se o seguinte diálogo:

PA: Qual desses é verbo?

Alunos: O segundo.

PA: Por que vocês acham que o verbo é importante no texto?

A1: Para dar sentido ao texto.

PA: É uma classe gramatical para dar sentido ao texto.

Após esse diálogo, a professora leu o conceito de verbo trazido pelo livro didático utilizado pelos alunos e fez alguns comentários sobre a definição. Em seguida, ela pediu para

que os alunos classificassem algumas palavras destacadas em nomes ou verbos. Os alunos responderam com uma certa facilidade a questão.

Essa atividade chamou a atenção para o fato de como a PA conduziu as discussões sobre os verbos e os substantivos a partir da utilização da letra da canção. Inicialmente, percebemos que o texto serviu de pretexto para o trabalho com os verbos, pois na letra existiam muitas ocorrências de verbos, além do que fora explorado pela docente, no caso do uso do substantivo *morro*, que tem a mesma escrita da forma verbal *morro*, conjugada na primeira pessoa do presente do indicativo.

Sobre a escolha dos textos e dos tópicos de gramática/AL nas aulas de LP, destacamos as contribuições de Duarte (2014), que, ao acompanhar um professor em seu trabalho, notou que o docente partiu da seleção dos objetos de ensino de gramática/AL para, depois disso, escolher os textos/gêneros para o trabalho com a leitura. Ou seja, ao já ter selecionado os conteúdos gramaticais/linguísticos a serem trabalhados nas aulas, o professor buscou textos que pudessem viabilizar com mais facilidade um trabalho de exploração do conteúdo selecionado a partir do que o texto poderia oferecer como exemplos. Essa pode ter sido também a postura da PA na atividade que envolvia o trabalho que visava à diferenciação entre nomes e verbos descrita acima.

Ou também vemos a possibilidade de a escolha sobre a diferenciação entre os substantivos e os verbos ter sido pensada a partir do contato da professora com a letra da canção, situação na qual a docente se deparou com a escrita do vocábulo *morro* e resolveu explorar essa questão. Essa hipótese também se justifica devido ao fato de essa discussão ter ficado apenas nesse exemplo, podendo ter se configurado uma reflexão pontual.

De uma forma ou de outra, a opção da docente é inversa às orientações de Geraldi (2003b), nas quais o autor propõe a seleção e o trabalho com as reflexões linguísticas a partir das produções dos alunos. No caso da PA, essa postura mostrou-se impossível, já que não houve produção de texto escrito no período observado. Assim, o estudo da gramática/AL deu-se, quase sempre, a partir da prática da leitura.

Ao falar sobre a escolha dos conteúdos das aulas, perguntamos à docente como ela havia elaborado o seu planejamento. Ela nos informou que organizava suas aulas através de planejamentos bimestrais e que costumava fazer suas anotações em um caderno pessoal, que a orientava em relação ao andamento de suas aulas. Ela também afirmou que as anotações feitas em seu caderno eram algo muito pessoal, escrito, inclusive, de uma forma que só ela entendia, como um guia seu.

Como algo mais burocrático e público, a PA disponibilizava seus planejamentos através do SIEPE, que é também o diário eletrônico de classe dos professores, desenvolvido para permitir a elaboração dos projetos educacionais, de acordo com a política de financiamento educacional. Esse sistema trazia alguns conteúdos monitorados, em relação aos gêneros e aos temas de AL.

Nessa situação, o docente precisa realizar seu planejamento baseado no que o SIEPE “sugere”, através dos *conteúdos monitorados*, no caso, de LP e de Matemática. Ou seja, o sistema da Rede Estadual “determina” que alguns conteúdos dos componentes curriculares citados estejam presentes no planejamento do professor, e os docentes têm que comprovar, através de marcações também no sistema, que os assuntos foram realmente trabalhados, principalmente devido a cobranças e pressões das avaliações externas.

Sobre esse ponto, a PA chamou a atenção para um descompasso entre o que o SIEPE propunha, o que o livro didático da série trazia como conteúdos e o que ela achava importante para seus alunos. Segundo a docente, o que o SIEPE trazia como conteúdos monitorados não era contemplado no livro didático da respectiva série. Assim, a professora acabava não podendo utilizar com tanta frequência o recurso do livro para suas aulas ou o utilizava como fonte para o uso dos textos.

Em algumas situações, como neste caso da PA, o fato de se preencher um planejamento obrigatório, quando ele não é tomado como estratégia e guia do processo de ensino-aprendizagem, mostra que, muitas vezes, “[...] a fixação de objetivos, no planejamento das aulas de língua portuguesa, é, na realidade, um ‘procedimento postiço’” (NEVES, 2018, p.32). Assim, o que a PA tinha posto em seu planejamento, no SIEPE, não necessariamente foi executado na prática e nem estava no seu planejamento pessoal, no seu caderno.

Ao falar do livro didático como fonte de seleção dos conteúdos para o planejamento da professora, observamos algumas marcas feitas pela docente no seu livro, que indicavam que ela buscava, tomando por fonte o índice, os gêneros e os tópicos de gramática/AL que desejava trabalhar, conforme podemos ver na imagem abaixo.

Figura 3 - Índice do livro didático

► Na trilha da oralidade 56	TEXTO E CONTEXTO 62
Marcas da oralidade 56	► Reflexão sobre o uso da língua 63
► Prática de leitura 57	<u>Uso do verbo</u> 63
Texto 4 – Carta pessoal 57	APLICANDO CONHECIMENTOS 66
(Ana e Pedro: cartas, Viviana de Assis Viana e Ronald Claver)	► Produção de texto 67
POR DENTRO DO TEXTO 58	Carta 67
TROCANDO IDEIAS 59	► Atividade de criação 68
► Prática de leitura 60	Painel com recortes e colagens 68
Texto 5 – <u>Diário</u> 60	► Projetos em ação 69
(O <i>diário de Zlata</i> : a vida de uma menina na guerra, Zlata Filipovic)	Campanha pela paz 70
POR DENTRO DO TEXTO 61	► Leia mais 70
TEXTO E CONSTRUÇÃO 62	► Preparando-se para o próximo capítulo 70
UNIDADE 2	
ENTRETENIMENTO É COISA SÉRIA	
71	
Capítulo 1	
TROCANDO PASSOS 72	
► Para começo de conversa 72	► Na trilha da oralidade 84
► Prática de leitura 73	Narração de jogo de futebol 85
Texto 1 – <u>Notícia</u> 73	APRENDER BRINCANDO 87
(Troca de figurinhas do álbum da Copa vira febre em Curitiba, Ana Ehler)	► Prática de leitura 87
POR DENTRO DO TEXTO 74	Texto 5 – <u>Conto</u> (fragmento) 88
TEXTO E CONTEXTO 75	(Corinthians (2) x Palestra (1), Antônio de Alcântara Machado)
TEXTO E CONSTRUÇÃO 75	POR DENTRO DO TEXTO 88
► Prática de leitura 76	TEXTO E CONTEXTO 88
Texto 2 – <u>Notícia</u> 76	CONFRONTANDO TEXTOS 90
(Um exemplo de civilidade: japoneses voltam a recolher seu lixo após partida, Chandy Teixeira e Jacaff Souza)	► Reflexão sobre o uso da língua 91
POR DENTRO DO TEXTO 77	<u>Modos verbais: indicativo, imperativo e subjuntivo</u> 93
► Prática de leitura 78	APLICANDO CONHECIMENTOS 94
Texto 3 – <u>Artigo de opinião</u> 78	► Prática de leitura 94
(Não somos macacos, Breiller Pires)	Texto 6 – <u>Poema</u> 94
POR DENTRO DO TEXTO 80	(Fla-Flu, Max Nunes)
TEXTO E CONSTRUÇÃO 80	CONFRONTANDO TEXTOS 94
TROCANDO IDEIAS 81	Produção de texto 95
► Reflexão sobre o uso da língua 81	Notícia 96
<u>Pronome indefinido</u> 82	► Hora da pesquisa 96
APLICANDO CONHECIMENTOS 82	História de um esporte 96
► Prática de leitura 83	► Leia mais 96
Texto 4 – Narração de jogo de futebol 83	► Preparando-se para o próximo capítulo 96
(Hoje “um leão morre e o outro vive” em busca do caneco do Brasileiro, Eder Luiz)	
	Capítulo 2
	A IMAGINAÇÃO EM CENA 97
	► Para começo de conversa 97
	► Prática de leitura 98

Fonte: Oliveira e Araújo (2014).

Sobre essas marcas e escolhas, a professora trouxe-nos o seguinte relato:

Eu olhei o livro como um todo, né? [...] Como eu disse até pra eles (os alunos) mesmo na sala, fui bem sincera nesse sentido. Não vou usar o livro todo, mas o que eu achei relevante do livro, eu selecionei. Por exemplo, eu selecionei os gêneros e os assuntos de análise linguística do próprio livro, recomendados pelo livro. Complementei com um ou outro assunto só. (PA – 2018, grifo nosso).

Pelo depoimento da docente, percebemos que o livro didático teve um grande peso nas escolhas dos conteúdos de gramática/AL e na seleção dos gêneros trabalhados no período observado. Isso também foi determinado pelo fato de a PA não ter em sua escola a possibilidade de fotocopiar os textos que ela utilizou nas aulas. Por isso, o livro servia, também, de fonte de material de leitura e atividades.

Para finalizarmos as análises desse período de observação, passamos a tratar do último dia de aula (10º dia), no qual foi realizada a prova escrita da unidade (Anexo P). Nesse instrumento avaliativo, havia três textos: uma tirinha, um poema e o trecho de um diálogo⁹¹. Vemos, a partir dessa constatação, que o principal objetivo da docente era levar textos para as aulas, e isso também foi percebido na elaboração de seu instrumento avaliativo.⁹²

Nas questões sobre a tirinha, podemos destacar apenas uma que não dizia respeito à interpretação do texto, quando se tratou do uso de uma forma verbal. Pediu-se, na questão, que o aluno reescrevesse o enunciado de um dos balões, substituindo uma forma verbal por outra, sem mudar o sentido do texto. Tratava-se de substituir a forma *há* por *tem* ou outra possível. Não entendemos o objetivo dessa substituição, principalmente por ela representar uma troca de uma forma verbal que estava de acordo com a norma padrão, o uso de *haver* no sentido de existir, por uma forma que não se enquadrava no padrão gramatical.

O segundo texto chamou-nos a atenção em relação à sua temática. Soou estranho escolher um texto cujo tema tratasse de algo que não era comum a muitos alunos: o uso do telefone fixo.

Ao buscarmos analisar a articulação entre as práticas de linguagem, no caso da atividade com o poema *Sonhos*, entre as reflexões linguísticas e a leitura, precisamos ver se aquelas configuraram-se como instrumentos para a construção de sentidos do texto. Partindo-se desse ponto de análise, afirmamos que, nas atividades propostas nas questões que envolviam o poema, as reflexões linguísticas não serviram como ferramentas para a leitura, essa entendida dentro da perspectiva sociointeracionista.

Pensar a leitura dentro dessa perspectiva de linguagem pressupõe a ideia de diálogo, de construção de sentido entre o texto e seus interlocutores. Ao propor esse poema como leitura para os alunos, a professora não pensou no aspecto discursivo do texto, ao não levar em consideração que haveria um impasse entre a temática do texto e a construção de sentido feita pelos alunos, já que o poema tratava de uma situação que não criava possíveis diálogos com os leitores: o uso de aparelhos telefônicos fixos nas residências, principalmente com a função de ser um canal de comunicação entre os jovens. Essa situação era quase inexistente para os alunos da PA, quando víamos que o uso dos smartphones já cumpria o objetivo de manter as pessoas em comunicação. O texto relatava uma situação em que várias pessoas queriam usar uma linha

⁹¹ Não vamos nos deter a comentar a questão sobre esse texto, pois ela trata unicamente sobre leitura.

⁹² A nota da prova escrita correspondeu à metade da nota dos alunos, conforme indicação da rede estadual de Pernambuco. Nesse sistema, o professor pode contabilizar como parte da nota os trabalhos e as atividades feitos nas aulas, além de outros critérios eleitos pelo docente para atribuição de nota e/ou pontuação.

telefônica ao mesmo tempo e isso atrapalhava a vida do eu lírico, que dizia desejar comprar 10 linhas, como se fosse um sonho.

Ao analisarmos a escolha desse texto e as questões de interpretação e de exploração de recursos linguísticos propostas na atividade, vemos uma clara tentativa de se articular a leitura com a análise dos fenômenos linguísticos do texto. Entretanto, a construção de sentido através da leitura não fora tomada como um elemento essencial, principalmente quando vemos que as questões que se seguiram não exploravam o entendimento e a construção de sentido, a partir do contato dos leitores com o poema. Dessa forma, entendemos que, baseado na perspectiva da AL, não houve uma articulação entre as práticas de leitura e as reflexões linguísticas.

Essa não articulação foi consequência de algumas escolhas da docente. Destacamos, em primeiro lugar, como já afirmado, que a escolha do texto da avaliação (e de outros trabalhados nas aulas) não fora pensada a partir da construção de um viés discursivo, ou seja, com o texto proposto não era possível construir diálogos significativos com os alunos, a não ser para contextualizar a produção do texto em outros momentos históricos, quando ele poderia fazer sentido para jovens de outras gerações, o que não fora proposto na atividade.

Tendo essa impossibilidade de diálogo entre o texto e a realidade dos alunos, como segundo ponto, destacamos que as questões elaboradas/escolhidas pela PA, que envolviam estratégias de compreensão leitora, também apresentavam incoerências com a realidade, como podemos ver na sequência transcrita a seguir:

O eu lírico do poema vive uma situação que é muito comum em algumas famílias.

- a) Qual é essa situação?
- b) Pelos dois últimos versos, você acha que o eu lírico exagera quando fala ao telefone?
- c) Nas demais estrofes, o eu lírico descreve sua realidade familiar. Como é essa realidade?

Como o texto não descrevia a realidade dos alunos da PA, leitores do poema naquele momento histórico, as perguntas de compreensão seguiram a mesma linha. Uma delas afirmava que o que o eu lírico do poema vivia era uma situação comum em algumas famílias e pedia para que os alunos descrevessem tal situação. Dessa forma, perguntamo-nos, a que famílias o texto se referia? Em que época?

Por fim, destaquemos a única questão que diretamente envolvia pontos de exploração de aspectos gramaticais/linguísticos. Nessa questão, pedia-se que os alunos marcassem no texto as formas verbais empregadas no poema e indicassem em que tempo verbal elas estavam. De antemão, destacamos que havia várias formas verbais no texto, tanto no modo indicativo como no subjuntivo. Talvez o que a docente quis chamar atenção tenha sido a prevalência, na primeira e na última estrofe, do uso da correlação verbal do pretérito imperfeito do subjuntivo com o futuro do pretérito do indicativo, como descrito abaixo:

“Se eu **ganhasse** na loteria
compraria dez linhas
 de telefone
 e me **desligaria** do mundo...”

Sobre essa questão, cabe afirmar que há um descompasso entre o que o instrumento avaliativo requereu dos alunos e o que a professora havia vivenciado nas aulas acerca dos conteúdos de gramática/AL. No 7º dia de aula, momento do período de observação em que foram trabalhados os verbos, não vimos nada sobre conjugações e tempos verbais. O único ponto trabalhado sobre esse tema foi a conceituação de verbo e a diferença entre verbos e nomes, debate suscitado pela comparação entre *morro* substantivo e *morro* verbo. Nesse contexto, não entendemos o objetivo dessa questão.

Seguindo com a análise do instrumento avaliativo, destacamos que nele havia duas questões que foram elaboradas de forma independente da existência de um texto. Uma delas cobrava conhecimentos acerca do gênero crônica. Os alunos tinham que marcar V (verdadeiro) ou F (falso) sobre informações que diziam respeito ao gênero em questão. Essa atividade requereu uma espécie de gramática do gênero, informações sobre sua estrutura, funcionamento e seus suportes de publicação. Esse ponto será retomado e discutido nas análises do próximo período de observação da PA, quando essa postura mostrou-se mais constante. Infelizmente, não tivemos acesso às notas e às respostas dos alunos dessa prova para entendermos melhor como os estudantes interagiram e agiram diante das questões elaboradas pela PA.

Na sequência, passamos a analisar as aulas do período de 2019. Iniciemos pelo quadro síntese.

Quadro 25 - Síntese das aulas da PA, no período de acompanhamento de 2019, na turma do 8º ano

SÍNTESE DOS DIAS DE AULAS OBSERVADOS EM 2019 – PA	
Número da aula⁹³	Atividades/Conteúdos/Práticas⁹⁴
1º DIA	Trabalho com os gêneros palestra, seminário e debate. Tipo de linguagem utilizada no gênero seminário.
2º DIA	Trabalho com os gêneros palestra, seminário e debate.
3º DIA	Discussão sobre o dia da poesia.
4º DIA	Orientação para a apresentação dos seminários.
5º DIA	Realização de avaliação externa na EPA.
6º DIA	Trabalho com o gênero charge.
7º DIA	Apresentação dos seminários.
8º DIA	Atividade de revisão sobre os gêneros estudados nas aulas anteriores, através do uso do livro didático.
9º DIA	Atividades do livro didático sobre o gênero entrevista.
10º DIA	Atividades do livro didático sobre o gênero entrevista.
11º DIA	Revisão para a prova (os gêneros textuais trabalhados durante as aulas).
12º DIA	Avaliação escrita (graus de formalidade e informalidade e denotação e conotação).

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

A pedido da professora, o período de observação de 2019 iniciou-se na semana após o Carnaval. Ela tinha afirmado que, até antes dessa data, muitas vezes, poderia haver mudanças de turmas e de seus respectivos professores. Por esse motivo, já iniciamos as observações com as aulas em andamento, ou seja, o primeiro dia de observação não necessariamente correspondeu ao início de um trabalho.

Ao olhar o quadro das aulas do período de observação de 2019, vemos que se intensificou ainda mais o foco nos gêneros e se reduziu o trabalho com a gramática/AL. De acordo com a análise do quadro 35, e com as descrições que se seguirão neste tópico, vemos que as aulas da PA, no ano de 2019, passaram a ser sobre os gêneros, quando o foco recaiu em suas definições, características principais, meios de circulação etc.

⁹³ Em 2019, a PA não teve problemas com os horários, pois ela já havia finalizado o cumprimento dos créditos das disciplinas do Profletras. Nesse período, a distribuição das aulas ocorreu da seguinte forma: 2 aulas na segunda-feira; 1 aula na quarta-feira; 1 na quinta-feira; e 2 aulas na sexta-feira.

⁹⁴ Diferentemente da divisão feita no quadro síntese das aulas do ano de 2018, quando organizamos as atividades em práticas de leitura, produção de texto e AL, neste quadro, referimo-nos ao trabalho com os gêneros textuais, que foi o que realmente foi realizado pela PA. Nessa lógica, o que foi desenvolvido em relação à leitura e à AL foi se mesclando nas discussões sobre os gêneros.

Da mesma forma que no período anterior, não houve momentos de produção de texto escrito, com a exceção de um trabalho escrito em grupo, que foi o resumo dos seminários. Como o trabalho com os gêneros foi muito semelhante nos dias do período observado, não analisaremos todos os dias de aulas, já que algumas análises já dão conta de entender a dinâmica das aulas da PA.

Os dois primeiros dias de aulas (1º e 2º dias) foram dedicados ao estudo dos gêneros palestra, seminário e debate. No primeiro dia, a aula iniciou-se com a divisão dos grupos para a produção dos seminários temáticos que seriam desenvolvidos na disciplina, na corrente unidade. Segundo a professora, esse instrumento avaliativo (o seminário) havia sido escolhido em conjunto com os alunos.

Após a divisão dos grupos, como uma apresentação formal do gênero seminário, a professora utilizou um material, composto por slides, que pertencia ao concurso Professor-autor, que fora realizado pelo Governo do Estado de Pernambuco, entre os anos de 2013 e 2015. Esses materiais de aulas estão disponíveis ao público, no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.⁹⁵

Ao percebermos a origem do material, perguntamos à professora de onde ela o havia retirado. A docente afirmou que o diretor da escola lhe havia enviado vários desses materiais por e-mail, mas ela não sabia sua origem. Vemos, nesse caso, que a PA desconhecia a existência desses materiais da Rede Estadual, produzidos pelos próprios professores, que servem como um auxílio para as aulas, mas também contribuem para a formação docente.

Nesse material, havia uma discussão sobre os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos, incluindo os textos da linguagem oral e da escrita. A docente não utilizou todos os slides, só tratou, sucintamente, das características básicas do seminário e o comparou com o debate e com a palestra. Não houve exploração dos aspectos linguísticos da composição do gênero. A professora tratou, rapidamente, da adequação vocabular no momento da apresentação dos seminários.

Durante a exposição dos slides, não houve interação na construção do conceito e das características do gênero seminário. A aula foi prevalentemente expositiva. Chama a atenção o fato de a PA ter facilidade para discorrer sobre as bases teóricas acerca do trabalho com os gêneros textuais, afirmar que adota a concepção de linguagem como interação e, mesmo assim, desenvolver uma aula sem produzir reflexões acerca do uso da linguagem, no presente caso, na construção do gênero seminário. Também é interessante destacar que a professora tinha boas

⁹⁵ Disponível em: <https://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/>. Acesso em 22 JUL. 2021.

condições de trabalho para desenvolver uma aula com outras características, pois a quantidade de alunos em sala não era grande, como demonstrado na seção metodológica da presente tese; havia material de tecnologia disponível na EPA; além de a docente contar com o material de aula do concurso, que foi utilizado parcialmente.

O segundo dia foi dedicado à resolução de uma atividade que explorava as características de alguns gêneros em debate pela professora. Abaixo, seguem as questões propostas pela docente:

1. Qual a finalidade de uma entrevista?
2. O que é um verbete?
3. Quais os tipos de entrevista que existem?
4. Onde circulam as entrevistas?
5. Qual a finalidade de um seminário?
6. Quais as semelhanças entre os gêneros debate, palestra e seminário?
7. Qual o domínio discursivo do gênero entrevista?
8. Quais são os principais suportes de circulação do gênero entrevista?
9. Qual a relação entre os gêneros notícia, reportagem e entrevista?
10. Onde encontramos verbete?
11. Qual a linguagem predominante em um seminário?

Além dos 3 gêneros que tinham sido temas das aulas até aquele momento, a atividade do 2º dia fez referência a outros, como a entrevista, o verbete, a notícia e a reportagem. Com exceção da entrevista, que a docente justificou ser um gênero que os alunos iriam precisar utilizar para compor as informações dos seminários, não entendemos a proposta de se abordar a discussão sobre os demais gêneros. Também percebemos que as questões linguísticas acerca dos gêneros não foram exploradas pela professora, com exceção da última questão, que fazia referência ao tipo de linguagem utilizada no gênero seminário.

As atividades dos dois dias descritos mostram que a atenção dada às questões de gramática/AL nas aulas da PA concentrou-se nas reflexões linguísticas voltadas para o estudo dos gêneros textuais elencados como objetos de ensino da professora, no que dizia respeito à sua estrutura, características, meios de circulação, como podemos ver nas perguntas da atividade descritas acima. Sobre essa postura de trabalho com as reflexões linguísticas, Bezerra e Reinaldo (2013) propõem que podem ser realizadas, a partir do estudo dos gêneros, análises linguístico-textual-enunciativas que contemplam alguns níveis: sequencial-composicional,

nível ligado a fatores de estruturação do texto; semântico, que se relaciona ao conteúdo composicional do texto; enunciativo; e argumentativo.

Nas aulas da PA, vemos que o trabalho com as reflexões linguísticas voltadas para o estudo dos gêneros foi focado quase que exclusivamente no nível sequencial-composicional, no qual se objetiva a exploração de aspectos acerca da composição linguística dos gêneros em foco, priorizando a definição, a classificação e a comparação entre os gêneros. Em suas aulas, a PA não trabalhou os aspectos referentes aos demais níveis de análise, como os ligados à enunciação, ao nível semântico e à argumentação. Vimos, portanto, que o que foi desenvolvido pela docente, na atividade em questão, foi um estudo sobre os gêneros. Essa forma de se trabalhar baseia-se em uma perspectiva formalista dos gêneros textuais, que privilegia a análise da forma em detrimento da situação de produção e uso (REINALDO e BEZERRA, 2011).

Na prática de AL a serviço do gênero, o professor, ao invés de apenas dar aulas sobre os gêneros, expondo suas características, assim como tradicionalmente é feito com as categorias gramaticais, pode fazer com que, a partir da leitura, os alunos percebam as peculiaridades de cada gênero e construam, a partir do processo de indução, conhecimentos e reflexões acerca dos textos, ao pensar, por exemplo “[...] o porquê da organização linguística e discursiva do gênero em questão e a construir saberes sistematizados a respeito, sem necessariamente terem acesso a um conceito sobre gênero.” (MENDONÇA, 2007, p. 77-78).

Dessa forma, as discussões e teorias sobre os gêneros textuais e ensino têm sido grandes aliadas da proposta de AL, quando as reflexões linguísticas, por exemplo, passam a ser necessárias a partir da abordagem dos gêneros. Logo, “[...] a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistêmica e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte” (MENDONÇA, 2007, p. 73).

Ainda sobre as análises das questões da última atividade descrita, vemos que a PA focou seu trabalho na análise dos aspectos microtextuais dos textos, ao ancorar-se nos conhecimentos relativos à configuração textual sobre os gêneros, relacionados tanto à sua estrutura como aos elementos linguísticos empregados no texto. Além do trabalho com os aspectos microtextuais, Mendonça (2007) destaca a necessidade de se focar os aspectos macrotextuais, que são aqueles relacionados aos aspectos discursivos envolvidos na produção e divulgação dos gêneros, à sua função social, aos interlocutores privilegiados, às formas de circulação e aos temas frequentemente abordados em cada gênero. O trabalho baseado nesses dois tipos de aspectos é fundamental para que o professor possa promover reflexões linguísticas que proporcionem ao aluno tanto elementos de entendimento do processo discursivo, no qual

determinado gênero é produzido e circula, quanto os conhecimentos relativos à sua configuração textual, relacionados tanto à sua estrutura como aos elementos linguísticos empregados no texto.

Um fato que nos chamou a atenção foram as palavras e expressões utilizadas pela docente, tanto na formulação das questões como nas suas falas nas aulas descritas anteriormente. São expressões do tipo *domínio discursivo*, *suporte textual*, *gêneros textuais*. Esse dado reforça a nossa tese de que a PA estava inserida em muitos ambientes formativos nos quais se discutiam com muita frequência temas ligados ao ensino de LP, principalmente o que fazia referência ao trabalho com os gêneros textuais e à prática de AL, que foi o tema da dissertação da docente e, por isso, ela estava muito dedicada às leituras dessa área, conforme ela nos havia declarado. Nesse sentido, a partir dessa inserção em ambientes e ações formativas, as palavras e expressões utilizadas pela docente faziam parte de seu cotidiano e, por consequência, chegavam à sua sala de aula.

De forma positiva, víamos que a cursista estava envolvida com sua formação, fato que ficava explícito com o seu encantamento diante da aprendizagem e da construção de conhecimentos teóricos sobre a linguagem e o ensino de língua. Esse encantamento era frequentemente demonstrado nas entrevistas e nas conversas informais, quando foram travados longos diálogos sobre o ensino de LP baseado na perspectiva da AL. Esses diálogos também se estendiam, segundo relatos da PA, às ocasiões de seu encontro com sua orientadora, momentos esses que compreendemos como uma das ações formativas do Profletras.

De forma não tão positiva, víamos, a partir das observações de suas aulas, que esse envolvimento com a aprendizagem e construção dos conhecimentos teóricos da PA não chegava aos alunos a partir do planejamento e execução de aulas que viabilizassem práticas de leitura, produção de texto e AL que tivessem como base a perspectiva de linguagem como fenômeno de interação, através de atividades que objetivassem a formação de alunos leitores e produtores de textos. O que acontecia, na realidade, é que o conhecimento teórico da docente era levado aos alunos, muitas vezes, através de discussões teóricas e debates travados nas aulas.

Acerca dessa postura da PA, podemos recorrer às palavras de Bagno (2009), nas quais o autor traz-nos a seguinte reflexão:

Não se trata de substituir as velhas “aulas de gramática” por “aulas de linguística”, como muita gente desavisada acredita. A formação científica é imprescindível para quem vai *ensinar*, mas não para quem vai *aprender*. Um(a) docente tem que saber do que está falando, saber quais as explicações que a ciência oferece para determinado fenômeno linguístico, mas não para

transformar seus alunos em futuros linguistas, cientistas da linguagem... Nada disso! (BAGNO, 2009, p.155).

Essa postura de transformar os alunos em “futuros linguistas” ou “cientistas da linguagem” reflete um pouco a postura da PA. Não que esse tenha sido o objetivo da professora, mas as discussões levadas às aulas, em especial no ano de 2019, acabaram direcionando a prática da docente para esse caminho. Nesse período, a PA levou para a sala atividades de análises de textos/gêneros que utilizavam expressões teóricas, como as citadas anteriormente, requerendo do aluno um conhecimento que falasse a respeito do gênero, em uma perspectiva de analista do texto, através principalmente da prática da leitura. Nessa postura, não vimos a perspectiva do uso da linguagem, materializada na produção de texto nem em momentos de reflexões linguísticas voltados para o uso, criação.

No 6º dia de aula, o trabalho voltou-se para o gênero charge. Através de uma anotação no quadro, a professora destacou as principais características desse gênero, leu uma charge do livro didático e trouxe outros exemplos. Nos 9º e 10º dias de aula, a PA desenvolveu um trabalho com o gênero entrevista muito semelhante ao que fora feito com a charge, através da sistematização e de perguntas sobre as características do gênero (Anexo Q).

Assim como em 2018, nas aulas de 2019, seguiu-se a predileção pela prática da leitura. Entretanto, nesses dois períodos, por mais que as aulas tenham sido contempladas por textos, não conseguimos observar a construção de sentido através da relação autor-texto-leitor, a partir de um processo dialógico. As atividades de leitura e compreensão textual, em sua maioria, visavam ao reconhecimento de aspectos ligados à exploração da temática do texto e de elementos estruturais de sua composição, a partir do estudo das características dos gêneros textuais trabalhados.

Nesse segundo período, o trabalho com a leitura apresentou-se de uma maneira mais sistemática. Além da leitura do texto, que era comum no primeiro período, observamos um maior cuidado com a caracterização do gênero, em nível, principalmente, sequencial-composicional. Ao focar na estrutura do texto, a docente levantou algumas discussões que aludiam a reflexões linguísticas, quando ela chamou atenção, de maneira assistemática, para o uso da linguagem empregada no gênero, como a questão da formalidade e da informalidade da linguagem.

Sobre essa postura, queremos destacar que o fato de a perspectiva da AL não focar apenas no estudo das definições e esquemas gramaticais não significa que o trabalho com as reflexões linguísticas desenvolva-se de forma assistemática e casual. Segundo Kemicac e Araújo

(2010), a sistematização é um dos princípios que norteiam as propostas de ensino baseadas na perspectiva da AL. Sobre esse princípio, as autoras afirmam que, mesmo que a prática do professor não parta e não se baseie em listas canônicas construídas a partir dos estudos da GT, é necessário que haja uma sistematização, uma organização de temas/conteúdos a serem tratados nas aulas. Destacamos, ainda, que a organização dos temas não se deve dar de forma aleatória e não integrada às outras práticas de linguagem.

Ao não serem baseadas na concepção discursiva de linguagem, as aulas da PA não possibilitaram o dizer do aluno através das atividades de leitura e produção de texto oral e escrito. Sobre a produção textual, e as possíveis reflexões linguísticas a partir dessa prática, a quase ausência permaneceu. Nesse período, os momentos de produção de texto se restringiram a um seminário oral e à produção de um resumo escrito sobre o seminário, ambos realizados em grupo.

Ao ser questionada sobre as atividades de produção de texto, a docente nos afirmou que

A produção textual, eu já não sinto tanta dificuldade para trabalhar (...) E eu... eu não sinto tanta dificuldade em relação à questão da produção textual. Inclusive, assim, é... a partir das produções deles, a gente trabalhar a... se fazer a AL. É aquela coisa, como eu te disse, eu fico muito insegura em saber se realmente assim que se faz, sabe? Eu não sei se existe um fazer certo, né? Ou se a turma que determina (PA- 2018).

A produção de texto é algo que me incomoda porque você trabalhar produção textual na sala de aula é assim, seja em que nível for, AL não pode passar distante da prática da escrita (PA- 2019).

No ano de 2018, a docente havia afirmado que não sentia muita dificuldade para desenvolver atividades de produção de texto, e que partia da produção dos alunos para se trabalhar as reflexões linguísticas, embora afirmasse, como dito em outros depoimentos, que se sentia insegura em relação ao trabalho com a AL. Já no depoimento de 2019, a professora afirmou que a produção de texto era algo que a incomodava, principalmente devido à necessidade de articulação dessa prática com as reflexões a AL. De qualquer forma, vimos que a professora preferiu não desenvolver atividades de produção durante os dois períodos de observação, como já afirmado.

Olhando para a prática da PA, afirmamos que não há como realizar reflexões sobre a linguagem sem a produção de discursos, materializados nos textos orais e escritos. Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos que podem nos ajudar a (re)pensar a prática de ensino de LP baseada na perspectiva da AL: como o aluno pode operar sobre a linguagem sem o desenvolvimento de atividades de produção textual? Sobre o que ele vai operar, se as aulas

não possibilitaram oportunidades e condições de o estudante desenvolver o seu processo interlocutivo? Se não há atividades de escrita, como operar com as reflexões linguísticas a partir da reescrita do texto do aluno, como nos sugere Geraldi (2003b)? E, por fim, como a escola pode se configurar um espaço de vivências de situações mais específicas de linguagem? (SUASSUNA, 2012).

A avaliação da turma acompanhada em 2019 (Anexo R) seguiu a mesma tendência da do ano anterior, com a predominância de questões relativas à leitura e à interpretação de textos. A diferença entre os instrumentos avaliativos dos dois anos está na intensificação, em 2019, de questões a respeito das características de alguns gêneros textuais, como, por exemplo, do seminário e do verbete. Acerca dos temas de gramática/AL, só houve duas questões de múltipla escolha que, dentre as suas alternativas, cobraram conhecimento sobre variação linguística (graus de formalidade e informalidade) e sobre denotação e conotação. A produção textual continuou sem espaços na avaliação da PA no ano de 2019.

Sobre esse segundo momento de observação da PA, comprovamos o pouco espaço reservado às questões gramaticais/linguísticas. Como já afirmado, as aulas de LP foram intensamente dedicadas ao estudo das características dos gêneros, e esse fato marcou a diferença entre os dois períodos. Sobre essa postura da docente, levantamos a hipótese de que o discurso teórico da perspectiva da AL e do trabalho com os gêneros levou a professora a não sistematizar os conteúdos gramaticais/AL em suas aulas, e isso foi confirmado nas entrevistas.

O contato com determinadas discussões teóricas pode levar o professor a fazer leituras equivocadas de alguns encaminhamentos propostos pela teoria. No caso da AL, em vários momentos do período de acompanhamento, a PA demonstrou ter incorporado ao seu repertório teórico a ideia de não se trabalhar conteúdos gramaticais nas aulas de LP, ou de pelo menos evitar ao máximo trabalhar a gramática de forma desarticulada ao texto.

Acerca da discussão sobre o pouco espaço reservado ao ensino de gramática/AL e da intensificação com o trabalho com os gêneros textuais, a cursista nos afirmou que se reconheceu no discurso de dois professores do Profletras, quando os formadores discutiam sobre esse ponto, conforme podemos ler no trecho abaixo:

(...) falando ainda do Profletras, que foi CL. e C., eu me vi no discurso deles, eu me sentei assim na cadeira, encolhida, olhando para o lado, “o professor ele entende que não é para dar aula de gramática pura”. Certo! “Aí ele começa a dar aula de gêneros. Gênero notícia. Aí ele começa a falar da escritura, das características. Aí leva as notícias, lê as notícias, e discute o gênero, num sei o que... Ele trocou uma coisa por outra, ficou uma aula metalinguística, ficou

uma aula de metagênero, ele tá fazendo a gramática do gênero.” Aí eu: “É, né? Verdade”.

Em relação à questão do trabalho (des)articulado entre as práticas de linguagem, a própria docente afirmou que sentia muita dificuldade em articular a gramática/AL com as atividades de leitura e produção de texto. Por esse motivo, a PA afirmou que não havia sentido em se trabalhar a gramática pela gramática, mas isso, entretanto, levou-a a abster-se do trabalho com a gramática/AL por não conseguir realizá-lo da forma como queria, ou seja, em articulação com as demais práticas de linguagem.

A docente assegurou, em vários momentos das entrevistas e nas conversas informais, que se sentia perdida ao trabalhar com as reflexões linguísticas. Que sabia o que tinha que ser feito, mas não sabia como fazê-lo. A PA, em sua trajetória formativa, passou a refletir sobre sua postura em relação ao ensino da gramática/AL, e umas das consequências dessa reflexão gerou uma tentativa de fugir de uma prática baseada na perspectiva da tradição gramatical, conforme a professora havia afirmado.

Esse mesmo processo reflexivo em sua formação, além de distanciar a docente do trabalho com a gramática, não a levou a criar um caminho em que ela se sentisse segura para planejar e executar suas aulas em relação ao que ela denominava “reflexões linguísticas”. Como resultado dessa ausência da criação de um caminho seguro, e para não incorrer em aulas de gramática pela gramática, a PA decidiu pela postura de dar cada vez menos espaço, em suas aulas, aos temas ligados às reflexões linguísticas, sejam a partir da perspectiva gramatical ou da AL.

Apesar de toda essa postura da PA, ao analisarmos suas aulas e suas declarações, chamou a atenção todo um domínio de termos e expressões que ela tinha sobre a perspectiva da AL. Constantemente ela se referia a “atividades epilinguísticas”, “atividades metalinguísticas”, “articulação com os outros eixos”, inclusive fazendo uma distinção do uso das expressões “eixos de ensino” e “práticas de linguagem”, baseando essas afirmações em autores que discutiam esses pontos. Nesse sentido, percebemos uma reprodução clara do discurso da academia na fala da cursista.

Sobre as últimas expressões tratadas no parágrafo anterior, reproduzimos um relato da PA, no qual ela falou sobre como um dos professores-formadores do Profletras tratava a discussão sobre eixos e práticas de linguagem.

Ela (a formadora) organizou a disciplina, assim, abordando os eixos. Veja que ela não chamou “práticas de análise linguística”, ela chamou “eixo de análise linguística” (PA- 2019).

Em outro momento, a docente levantou novamente a discussão teórica sobre as expressões *eixo de ensino* e *práticas de ensino*, trazendo as concepções de outros professores-formadores, do Profletras e da sua graduação. Na ocasião, a cursista afirmou:

Uma coisa que C. (professor do Profletras) questionou na minha pesquisa: chamar a AL de eixo. Ele disse que a AL, pra ele, assume uma concepção de práticas, prática de análise linguística. “Mas se você quer chamar de eixo, tudo bem, eu discordo, mas é possibilidade. Agora, se você assume esse caminho, você tem que explicar o que é eixo, explicar por que que você assumiu essa concepção”. Aí ele deu o exemplo de L. (professora da graduação). Que L. quando está nas disciplinas dela, na minha época era prática de ensino. Ela coloca pra o aluno pensar: leitura, produção textual, AL, como eixo mesmo (PA- 2019).

A partir de um olhar mais amplo para o processo formativo da PA, parece-nos que esse domínio teórico advém da sua trajetória formativa. A docente fez sua graduação em uma universidade cujo trabalho defendia a perspectiva da AL, tendo, a cursista, inclusive, citado nome de professores que comungam dessa mesma perspectiva teórica; cursou uma especialização que seguiu essa mesma tendência; e, no momento da realização de nossa pesquisa, estava vinculada ao Profletras, que, segundo ela, também levantava essas discussões.

Entretanto, todo esse domínio teórico construído através do processo formativo da docente não lhe possibilitou segurança para desenvolver um trabalho com base na perspectiva da AL. Essa insegurança, inclusive, levou a PA a construir seu projeto de intervenção da dissertação com foco nessa prática de linguagem.

Nos períodos de observação da PA, não percebemos alterações significativas na prática da professora, tendo os dois anos um ritual muito semelhante, com a quase total exclusividade com o trabalho com a prática da leitura. O que vimos de diferença foi a intensificação, em 2019, da postura de se trabalhar com os textos de forma a utilizar-se as bases dos estudos sobre os gêneros textuais.

Ao rejeitar fortemente o trabalho da gramática pela gramática, deixando as práticas de produção sem espaço e as reflexões linguísticas com um espaço ainda mais reduzido, a PA transformou as aulas de LP em aulas de leitura. Para que possamos pensar sobre os objetivos de ensino de LP nas escolas de Educação Básica, trazemos as contribuições de Suassuna (2012),

quando a autora trata acerca do objetivo maior das aulas de língua materna e a forma de consegui-lo.

[...] O objetivo maior das aulas de português é o de formar o cidadão leitor e produtor de textos. Entretanto, isso não será conseguido apenas com as práticas do ler e do escrever por si mesmas, mas com uma reflexão sistemática sobre essas práticas, reflexão que seja capaz de gerar teorias e explicações sobre o funcionamento dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas. Por isso, defende-se que o ensino de língua portuguesa gire em torno de três práticas linguísticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e a análise linguística.” (SUASSUNA, 2012, p. 21).

A partir do objetivo maior do ensino de LP defendido por Suassuna (2012), vemos que a prática da PA, nos dois períodos analisados, não criou as condições de formar cidadãos leitores e produtores de texto, e que não houve um desenvolvimento de um trabalho sistemático com as práticas de leitura, produção de texto e AL que pudessem colaborar com a formação dos alunos.

Apesar de o foco das aulas ter sido a prática de leitura, não podemos afirmar que a PA tenha desenvolvido atividades de leitura a partir do viés sociointeracionista, senão uma socialização de textos sem propósitos didáticos claros. A escolha e o desenvolvimento das leituras foram baseados, em sua maioria, em critérios estruturais dos gêneros.

Em relação ao pouco espaço que o trabalho com a gramática/AL teve nos dois períodos observados, trazemos uma reflexão de Carlos Franchi, do texto *Criatividade e Gramática*, no qual o autor se volta a falar diretamente aos professores. Destaquemos o trecho na sequência.

Sei bem as dificuldades que enfrenta o professor para aprimorar os seus instrumentos descritivos [...]. Mas é bom ter consciência de que, para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística. (FRANCHI, 1987, p.26).

Essa afirmação foi feita no final dos anos de 1980, década na qual se iniciaram mais fortemente as reflexões acerca da pertinência de um ensino centrado na tradição gramatical nas escolas de Educação Básica no Brasil. Sobre esse ponto, cabe destacar que, ainda hoje, mais de 30 anos depois, essa mesma prática pode ser vista nas aulas de LP. Entretanto, pelo intenso debate sobre o ensino de gramática e das novas perspectivas de ensino, muitos professores correm para o lado contrário da gramatiquice, criando uma certa rejeição, permeada de medo do tradicional, e abolem quase que totalmente o ensino de gramática de suas aulas, como aconteceu com a PA.

Ao final das análises feitas neste tópico acerca das aulas da PA, reforçamos a ideia de que apenas o domínio da teoria, em uma perspectiva técnica de formação, muitas vezes, não leva o professor a modificar a sua prática. Sobre esse ponto, Diniz-Pereira (2008) reforça a ideia da necessidade de uma visão diferente da relação teoria-prática – uma visão crítica –, na qual o principal objetivo é a transformação da prática do professor.

Estrela (2003), ao tratar sobre a relação teoria-prática, afirma que ela deve ser dialética, para que se possa construir uma teoria consistente da prática e uma prática coerente com a teoria. No caso da PA, podemos afirmar que ela, em muitos momentos, apresentou uma teoria consistente acerca da prática de ensino, mas a sua prática não era coerente com os postulados teóricos que ela defendia em seu discurso.

Entretanto, há outros pontos que precisam ser levados em consideração para tirar conclusões mais coerentes acerca do processo formativo da PA e de suas aulas. Além de levantarmos a bandeira de uma formação que ultrapasse os limites da racionalidade técnica, precisamos pensar se as ações de formação continuada dos docentes se centram na figura do professor, em um modelo individualizado; ou na escola, em uma perspectiva colaborativa. (DAVIS et al, 2012).

Segundo afirmamos na seção anterior, o Profletras, assim como outras ações formativas que a PA declarou participar, dentre elas a sua especialização, apesar de ultrapassarem as barreiras da racionalidade técnica, centravam a maioria de suas ações formativas na formação do sujeito professor, em um modelo individualizado, não privilegiando uma formação que pensasse a escola como um ambiente repleto de desafios, e no fato de que o trabalho do professor depende da coletividade da instituição de ensino. Essa discussão é extremamente importante e será retomada na próxima categoria teórica, quando nos dedicaremos a analisar o processo formativo da PA.

Após termos descrito e analisado as aulas da PA nos períodos de observação dos anos de 2018 e 2019, passaremos a discutir o processo formativo em relação ao ensino das reflexões linguísticas da docente, resgatando sua história de formação, desde a graduação até os últimos momentos de acompanhamento da pesquisa.

6.1.3 A trajetória formativa e profissional da PA

Nesta categoria, vamos discutir e analisar o processo formativo e as suas implicações no conhecimento teórico e na prática de ensino de gramática/AL dos nossos participantes da

pesquisa. Para cumprirmos tal objetivo, passamos a contar mais detalhadamente como esse processo aconteceu com cada docente, partindo das peculiaridades de cada um.

Além do Profletras, também abordamos as contribuições de outros processos e ações formativas das quais os cursistas participaram durante o período de acompanhamento de nossa pesquisa, levando em consideração, também, a história de formação pregressa de cada voluntário da pesquisa.

Iniciemos as descrições e análises da trajetória formativa da PA pela sua formação inicial. Ela se graduou em Letras, no ano de 2009, pela UFPE. Ainda durante o curso, exerceu a função docente como estagiária e professora de algumas escolas particulares. Esse fato corrobora com a tese defendida na seção anterior, na qual analisamos os dados da turma do Profletras de 2018, e vimos que a maioria dos cursistas começaram sua vida profissional antes de concluir a graduação.

A PA iniciou, em 2012, uma especialização em Linguística Aplicada ao ensino de LP, na FAFIRE, vindo a concluí-la em 2013. Ela relatou que demorou a iniciar a especialização por questões de saúde, já que tinha passado um período de sua vida se recuperando de uma cirurgia. A docente falou com muito carinho da sua pós-graduação *lato sensu*, afirmando, inclusive, que foi durante esse curso que se intensificou a vontade de ingressar em um mestrado. Além do carinho e das boas recordações da turma, a cursista citou as contribuições de vários professores que foram determinantes para a sua formação.

O seu ingresso no mestrado, que de acordo com a docente era um sonho, fora adiado pela realização do seu casamento. Segundo ela, seus planos e suas atenções, durante um tempo, ficaram mais voltados à sua vida pessoal. Com o passar dos anos, ela retomou seu objetivo de iniciar o mestrado, mas aí, segundo seu depoimento, pensou que não conseguiria ingressar na UFPE, local onde afirmou que gostaria de estudar, pois estava afastada da universidade desde 2009.

Por esse motivo, a cursista resolveu fazer novamente a prova do ENEM e ingressar em outro curso na instituição, com o intuito de se reaproximar da academia. Na hora de escolher o curso, no SISU, a PA colocou, como primeira opção, Letras/Bacharelado; e Pedagogia, à noite, como segunda opção. Com a nota, foi possível entrar na segunda opção. Foi esse motivo que levou a cursista a também ser aluna do curso noturno em Pedagogia.

Durante o período do curso de Pedagogia, uma colega de turma informou à PA sobre a abertura da seleção para o Profletras. A docente fez a inscrição na seleção, passou e garantiu a sua participação no mestrado, na UFPE, em Recife. Sendo assim, passamos a narrar e analisar o período em que acompanhamos a cursista no Profletras.

No primeiro período de observação, em 2018, já percebemos que a PA tinha uma carga de trabalho relativamente elevada: ela dava aulas de LP, no horário da manhã⁹⁶, na EPA, cursava as disciplinas do Profletras, nas quintas e nas sextas-feiras, pela manhã e pela tarde, e cursava a graduação em Pedagogia no horário noturno. Nessa rotina, durante os dias de semana, só lhe restavam 3 tardes para que ela desse conta das demandas do mestrado, do curso de pedagogia, da preparação de suas aulas, além de sua vida pessoal.

Ela afirmou, no início de 2018, que sua sobrecarga de trabalho não inviabilizava seu processo formativo porque tinha “uma rede de apoio em casa”. Sobre essa rede, ela se referia principalmente ao seu marido, como podemos ler no depoimento abaixo:

Minha rotina é bem pesada, mas, assim, eu consigo conciliar porque meu esposo, ele me apoia muito, e sempre que eu preciso de carona, ou coisa assim... Porque o curso de pedagogia é à noite, e voltar de ônibus daquela universidade.... Aí ele me ajuda bastante, até mesmo para estudar. Não temos filhos. E até o fato de conseguir ter apenas uma escola, sem ele cobrar, sem a gente realmente... porque muitas vezes a pessoa não consegue estudar porque tem a questão familiar, e tal. Filho, marido, enfim. No meu caso, não. Embora seja muito puxado, eu tenho essa vantagem de ter um contexto que me auxilia bastante (PA – 2018).

A vida pessoal da cursista facilitou o desenvolvimento do seu processo formativo, chegando, de uma certa forma, a compensar a sobrecarga profissional que ela tinha. O fato de não ter filhos, de morar ao lado da EPA e, principalmente, de seu marido ser seu grande incentivador, ao entender sua rotina e apoiá-la, incondicionalmente, fez com que ela pudesse dar conta dos prazos e de suas obrigações no Profletras.

No segundo semestre de 2018, a docente foi convocada a tomar posse no cargo de professora efetiva de LP na Prefeitura Municipal do Paulista, onde havia feito concurso em anos anteriores. Nesse período, ela se viu em meio à decisão de abarcar essa nova demanda, pensando, principalmente, na questão do tempo e dedicação à sua formação no mestrado e na sua graduação em Pedagogia, além de suas aulas na EPA. Sobre essa questão, ela me procurou, em conversas informais, por algumas vezes para trazer algumas de suas angústias e para saber o que ela poderia fazer nessa situação.

Pareceu interessante como a relação entre o pesquisador e a PA ultrapassou o nível da simples contribuição para a produção de uma pesquisa acadêmica. Podemos afirmar que o

⁹⁶ No ano de 2018, a equipe gestora organizou um horário no qual a professora tinha as quintas-feiras pela manhã livre. Nas sextas-feiras, a docente só tinha 1 aula, que, na prática, não existia, pois ela não tinha condições de estar presente, devido às aulas do Profletras.

relacionamento foi, nesse caso, de aconselhamento e ajuda na tomada de decisões da docente acerca de sua aceitação de um novo vínculo e para entender as possibilidades de tentar viabilizar a inserção do seu novo trabalho sem prejudicar diretamente seu processo formativo no Profletras e em Pedagogia, além de suas aulas na EPA.

Ainda sobre a relação entre o pesquisador e a docente, a PA certa vez nos afirmou que, como não tinha com quem conversar na sua escola, acabava recorrendo a mim (pesquisador) como alguém que poderia ajudá-la, pelo menos, como escuta, conforme podemos ler no depoimento abaixo, quando ela trouxe um relato de como conversava com uma colega de turma sobre a participação na presente pesquisa.

Eu sei que às vezes eu faço ele de terapeuta. Mas se eu não falar com ele eu não tenho com quem falar. Meu gestor não me escuta. Por mais que eu goste do meu gestor, ele é de outra área. Não tem ninguém aqui da minha área. Entre os outros professores, acaba tendo competitividade (PA – 2019).

Esse depoimento demonstra o fato de a PA não contar com uma equipe pedagógica disponível na escola para ajudar na solução dos problemas da própria instituição, muito menos para compartilhar dúvidas e angústias acerca de seu processo formativo e de sua atuação profissional.

A decisão sobre a aceitação de um novo vínculo foi tomada e, em setembro de 2018, a professora assumiu seu novo cargo, ocupando o horário da tarde, o único turno que ela tinha disponível para realizar suas atividades acadêmicas e de planejamento didático de suas aulas.

Essa nova demanda impactou diretamente na rotina da docente, ao criar um choque entre as aulas do horário da tarde do Profletras, nas quintas e nas sextas-feiras, e o horário de trabalho na Prefeitura do Paulista. Para resolver esse impasse, a PA teve que negociar com a direção da escola e com os professores do mestrado, na tentativa de justificar sua ausência nos dois ambientes, em determinados dias. Sobre essa nova realidade, a cursista nos declarou que

(...) é uma luta todo dia eu trabalhar, estudar, matar um leão por dia. É essa minha rotina. Trabalhar aqui de manhã com eles, à tarde com meus outros filhos (alunos da rede de Paulista), realidades completamente diferentes, são redes completamente diferentes, com até assim... Como eu estou estudando gestão no curso de Pedagogia, aí, até perfis de dirigentes diferentes, e já fica sendo aquela guerra, todo dia eu vou para batalhas. E à noite eu sou aluna (PA-2019).

Esse caso da PA demonstra que o processo formativo docente, em muitos casos, pode ser dificultado pelo excesso de demanda da vida profissional do professor, que tem que usar certas artimanhas para poder cumprir seu trajeto de formação. A solução encontrada pela

docente, negociada com a gestão da escola de Paulista e com a coordenação do Profletras, demonstrou ser eficaz para o cumprimento dos créditos das disciplinas do mestrado e para o justificar as faltas da PA na escola municipal. Entretanto, mesmo com esse “jeitinho” dado na situação, fica claro que houve prejuízo na formação da cursista, como ela mesmo afirmou em seus depoimentos, ao tratar sobre suas faltas às aulas do Profletras e ao fato de não conseguir ler todos os textos das disciplinas.

O texto, os textos que ele (um professor-formador mestrado) passou... eu tinha que faltar as aulas dele. Quinta à tarde, pra ir para Paulista. Eu assistia aula (no Profletras) uma quinta-feira sim, outra não. Então, o que que acontece, eu meio que sacrifiquei uma disciplina que eu já não tinha uma base muito boa. Aí ele passava muitos textos. Eu vou ser sincera com você, não dava pra ler todos. Escolhia alguns e às vezes não entendia (PA- 2019).

Apesar de toda a sobrecarga de trabalho da PA, ela conseguiu cumprir todas as demandas profissionais e acadêmicas do ano de 2018.

Toda essa situação do período de 2018 do processo formativo e de trabalho da PA nos faz pensar na figura do professor como profissional que está submetido a condições de trabalho e de formação. No caso da nossa participante da pesquisa, vemos que as suas condições de trabalho interferiram no seu processo formativo e que as demandas desse processo também interferiram no trabalho da professora, em um movimento cíclico de influências mútuas.

Pensando essa realidade a partir do viés do processo de formação continuada, vemos que a ideia de se investir exclusivamente no processo formativo dos docentes para melhorar a qualidade da educação está ancorada em uma lógica de que os professores são responsáveis por todos os problemas da educação (DINIZ-PEREIRA, 2007) e, conseqüentemente, por suas soluções, como se melhorar as condições de formação docente fosse o único requisito para a transformação da prática do professor e da educação do país, além de não se levar em consideração que tipo de formação se oferece aos professores.

Nessa lógica, vemos que os investimentos públicos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil devem abarcar aspectos mais amplos da prática educativa, como, por exemplo, as condições de trabalho dos docentes. Essas condições estão atreladas, entre outros aspectos, às melhorias da infraestrutura das escolas e às condições salariais dos profissionais da Educação Básica, para que eles possam ter as condições oportunas de dedicar mais tempo ao seu processo formativo, ao planejamento das suas aulas, não tendo a necessidade, como no caso da PA, de ter que abarcar uma carga horária desumana, com vínculo em mais de uma rede de ensino.

Além de afetar as aulas dos professores, as condições de trabalho também alteram o processo de formação dos docentes. No caso da PA, vimos que ela teve que conciliar o cumprimento das etapas do Profletras com sua rotina pesada de trabalho. Dessa forma, ratificamos a ideia de que o investimento único na formação dos docentes não necessariamente trará repercussões nas aulas e nas escolas.

Ainda sobre a sobrecarga profissional e acadêmica na rotina da PA, pensamos que ela era uma das responsáveis por gerenciar seu tempo e suas prioridades na carreira, pois a gestão do processo de aprendizagem permanente dos docentes é uma questão de sobrevivência na profissão (ZAINKO, 2003). Nesse âmbito de escolhas, reconhecemos a necessidade da aceitação do vínculo da Prefeitura do Paulista, em setembro de 2018, pelo fato da demanda de melhorias na renda da professora e também pela efetivação de posse de um cargo público que ela não poderia aceitar em um momento mais oportuno. Entretanto, a docente poderia abrir mão, mesmo que temporariamente, do curso noturno de graduação em Pedagogia e retomá-lo assim que concluísse seu processo formativo do Profletras. Nesse ambiente de possibilidades e escolhas, a cursista decidiu não abrir mão de nada e seguiu sua rotina abarcando todos os seus compromissos. Ao ser questionada sobre o fato de cursar a graduação em Pedagogia, o Profletras e trabalhar em duas redes, a PA nos diz que preferiu não trancar nenhuma disciplina da graduação porque “eu sou a mulher maravilha”.

O ano de 2019 teve uma configuração diferente para a PA. Apesar de não haver mais a necessidade da presença nas aulas das disciplinas do Profletras, bem como as demandas de leituras e trabalhos requeridos pelos professores formadores do curso, a cursista teve que dedicar mais tempo à construção do seu projeto de pesquisa para as etapas de qualificação (do projeto e da dissertação), ainda em 2019. Além dessas novas demandas, ela teve que se dedicar às leituras teóricas e à preparação do seu projeto de intervenção didática, que deveria ter sido aplicado também no mesmo ano. Todavia essas datas não puderam ser cumpridas de acordo com o previsto, tendo a qualificação da dissertação e a aplicação do projeto de intervenção ficado para o ano de 2020.

No início de 2020, quando estava focada na qualificação da sua dissertação e na aplicação do seu projeto de intervenção, a PA foi convocada para assumir o cargo de professora efetiva de LP na Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE, convocação essa de um concurso que ela também havia feito em anos anteriores. Para poder assumir esse novo cargo, a docente pediu exoneração da Prefeitura do Paulista e assumiu, já no início de 2020, suas novas turmas em Jaboatão. Essa troca, segundo a PA, ocorreu principalmente por questões de deslocamento e proximidade de sua residência, com o intuito de facilitar sua vida.

Com esse novo cargo assumido pela docente, vemos que, em um período de 2 anos, sua vida profissional havia mudado bastante, a começar pela mudança da GRE na Rede Estadual, passando pela posse em Paulista, que ocorreu ainda no primeiro ano do mestrado, finalizando com uma nova mudança de trabalho, na fase em que a cursista estava dedicada à escrita de sua dissertação.

Além da mudança de emprego na prefeitura, o início de 2020 foi marcado pelo processo de qualificação da dissertação da PA, que ocorreu no mês de janeiro, com um pequeno atraso. Após essa qualificação, percebendo que o tempo para a defesa era insuficiente, a cursista, juntamente com sua orientadora, solicitou uma prorrogação de prazo para a finalização da construção da dissertação. Em meses posteriores, vivemos um período de isolamento e de paralisação nas atividades nas universidades e nas escolas, devido à pandemia da Covid-19 e esse fato atrasou ainda mais o cronograma da cursista, assim como a vida de todos.

Além da participação da PA no Profletras, na graduação em Pedagogia e nas formações já descritas anteriormente, traremos para a discussão outras ações formativas, das quais a docente participou durante o período de acompanhamento. Logo de início, queremos destacar que a cursista, em vários momentos das entrevistas, declarou que gostava muito de participar de qualquer tipo de formação. Desde a sua graduação em Letras, ela sempre se inseriu nas oportunidades de formação que a universidade e as escolas em que tinha trabalhado ofereciam. A docente afirmou, logo na primeira entrevista, que participava de alguns grupos de pesquisa, como podemos ler no trecho abaixo:

Eu tô em três grupos de pesquisa, na verdade, 2, né? Porque o outro é o GELNE. O GELNE eu tô como sócia, não é bem um grupo, mas, assim... Tem o GEPAR, lá da Federal (UFPE), que é lá do CE (Centro de Educação), que é mais um estudo bem específico para trabalhar com as questões... o racismo, com as questões étnico-raciais. (...) E no do professor C.B., que é o GPLDP, G – P – L – D – P. Grupo de pesquisa de livros didáticos de língua portuguesa. É isso. (PA- 2018).

As contribuições das formações continuadas na vida da PA são muito sentidas no seu discurso. Em vários momentos das entrevistas, ela levantou discussões teóricas bem fundamentadas acerca das concepções de ensino de LP, mostrando ser conhecedora de importantes teorias, dando sempre como exemplos de fonte de apropriação de conhecimento as ações formativas de que tinha participado. Ao falar sobre suas concepções teóricas, ela trouxe relatos de experiências e discursos dos formadores, que tratavam sobre as reflexões linguísticas na sala de aula e o trabalho com os gêneros textuais, em relação à leitura e à produção de texto.

Ao analisar os depoimentos da PA, percebemos que ela entra em discussões muito específicas, como, por exemplo, o uso da metalinguagem, o trabalho com os gêneros textuais em uma perspectiva de exploração da sua estrutura ou seu processo discursivo de construção. Ou seja, concluímos que o interesse da docente, aliado à sua participação em ações formativas diversas, fez com que ela pudesse ter base teórica para promover debates muito consistentes durante as entrevistas, nas conversas informais e até nas suas aulas, diretamente com seus alunos. Entretanto, esse conhecimento não garantiu o desenvolvimento de uma prática coerente com as concepções teóricas de base, fazendo com que, em vários momentos, a PA levasse o debate teórico para os seus alunos da Educação Básica, não utilizando a teoria como embasamento para a reflexão, planejamento e execução de suas aulas.

Desde que iniciou o Profletras, a PA disse que havia passado a frequentar menos as formações oferecidas pela Rede Estadual de Ensino devido à questão de falta de horário disponível, pois, além das aulas do mestrado, em 2018, que chocaram com os horários de formação do estado, a docente tinha seu horário da tarde preenchido com as aulas da prefeitura do Paulista, a partir do mês de setembro.

Em 2019, a professora afirmou que havia participado de algumas formações da Prefeitura do Paulista, que tinham como horário fixo as sextas-feiras à tarde, período no qual nenhum professor de LP na Rede do município poderia estar em sala de aula, ou seja, esse horário era reservado para que os docentes desse componente curricular participassem das formações. A prefeitura reservava o período da tarde, em diferentes dias da semana, para as formações dos diversos componentes curriculares.

Esse fato, entretanto, não garantia que os professores de LP não tivessem o horário das sextas-feiras à tarde ocupado por aulas em outras redes ou por algum curso, o que era comum, pois, segundo a PA, quase todos os professores da prefeitura tinham outro vínculo, e isso não garantia a presença total dos docentes nas formações. Esse dado reforça a tese de que a sobrecarga de trabalho dos professores interfere no seu processo formativo, ao inviabilizar a assiduidade dos docentes nas formações, nesse caso, da Rede Municipal de Paulista.

Nesse horário, segundo a PA, algumas propostas de atividades haviam sido realizadas. Em alguns momentos, havia reuniões locais, em cada escola, entre os professores de LP e o coordenador local⁹⁷; em outros, os professores eram chamados ao centro de formação de

⁹⁷ Cada escola deveria ter um coordenador local de LP que trabalharia em articulação com os professores, de todos os turnos, desse componente curricular, tratando, dentre outros temas, sobre questões ligadas ao planejamento escolar, ao desenvolvimento de projetos na escola e na rede, além de servir de elo entre os professores da escola e a Secretaria Municipal de Educação.

professores para encontros com a coordenação geral de linguagem da rede ou para a participação em alguma ação formativa, situação na qual formadores de diversas universidades e faculdades eram convidados para promover algum tipo de discussão entre os professores, quando prevalecia o modelo escolar de formação. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995). Segundo a PA, em Paulista “os formadores eram terceirizados. Terceirizados, assim, convênios que a prefeitura fez com a UFPE” (PA – 2019).

Dentre essas formações, a PA destacou uma que ocorreu no início de 2019, que teve como proposta de pauta a avaliação. Entretanto, os formadores utilizaram o momento para uma pauta muito diversa, como, por exemplo, falar sobre as avaliações externas, como o SAEPE e o SAEB, sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa (doravante OLP), sobre programas de leitura que estavam sendo implantados no município, dentre outros pontos. Esse fato revela indícios de que, muitas vezes, os momentos de formação servem como prestação de contas de atividades das redes e para a cobrança e estímulo à colaboração dos professores no empenho de garantir a participação dos alunos nas avaliações externas.

A PA também chamou a atenção para a recorrência do uso dos momentos de formação para o professor fazer denúncias e reclamações acerca das suas respectivas escolas, sobre as condições de trabalho, incluindo salários. Ou seja, as formações, em muitos casos, têm se transformado em momentos de desabafo por parte dos docentes, inclusive em ocasiões que contam com a participação de formadores convidados, que não pertencem à rede, e, por conseguinte, não conhecem os referidos problemas locais. Segundo a docente

Se falou sobre Bolsonaro também, se criticou as escolas. Cada um criticou as suas escolas. Antes da palestra começar, teve um formador que começou a falar sobre projetos específicos da rede. Falou das Olimpíadas de LP. Ele falou também da leitura obrigatória, que tem também na rede de Recife, que é um momento que toda escola por 20 minutos para fazer leitura. Desde as merendeiras, os porteiros, até o gestor. É uma ideia massa, mas sendo que cada escola tem sua realidade. Também teve uns momentos de denúncia, porque parece que muitos professores estão usando os momentos de formação para se fazer denúncia. Antes de você chegar, eu tava conversando com um colega que também é da rede de Paulista, e ele disse que discorda dessa postura. Ele disse assim “uma coisa é formação, outra coisa é assembleia. Os professores têm que saber a diferença”. O momento de formação tem um propósito, tem uma finalidade (...). Eu gosto de ir pra formação. Como eu disse pra você, não acho ir ruim, não. O que eu acho ruim é eles distorcerem a formação. Fazer a formação momento de reclamar de aluno, reclamar da gestão, reclamar da escola (PA – 2019).

Não afirmamos que os momentos de formação também não sirvam para a socialização dos problemas das escolas e das redes, mas, muitas vezes, há um excesso que descaracteriza o

objetivo dos encontros, e isso foi destacado pela PA como uma prática recorrente nas formações da Rede de Paulista.

Ainda segundo os relatos da docente, quando não tratam de divulgações de projetos políticos das redes, as formações comumente ofertadas no município, através de um modelo individualizado, traziam em sua configuração uma ausência de continuidade do processo formativo, não passando de encontros esporádicos, que levavam os professores a conhecer novas habilidades e conhecimentos através de instruções trazidas por formadores diversos (IMBERNÓN, 2010).

O Profletras, apesar de ser caracterizado como um modelo individualizado de formação, era um curso que oferecia uma certa continuidade na formação do docente, a partir do cumprimento de algumas etapas, entendidas como ações formativas, dentre as quais destacamos desde o cumprimento dos créditos das disciplinas até a elaboração de um projeto de intervenção que busca a construção de propostas didáticas

Em 2020, o período de isolamento social fez com que as aulas nas escolas em Pernambuco, assim como em todo o país, fossem suspensas, e a PA pôde se dedicar aos seus estudos, em especial à escrita de sua dissertação⁹⁸. Nesse período, a docente relatou-nos, através das conversas remotas, que havia aproveitado o tempo também para participar de minicursos, oficinas e de outros processos formativos *on-line*, que tratavam, em sua maioria, sobre o ensino de gramática/AL.

A busca da PA pela participação nessas ações formativas no período de isolamento social, assim como em períodos anteriores, revelou um interesse da docente que, quase sempre, esteve mais dirigido à sua aprendizagem enquanto formação teórica do que com sua prática, e isso foi perceptível em suas falas. Por exemplo, as leituras sobre a AL tinham como objetivo o aprimoramento teórico da docente com vista a compor as referências de sua dissertação e, conseqüentemente, a conclusão do processo formativo.

⁹⁸ Nas primeiras semanas de isolamento social, decorrente da pandemia do ano de 2020, a PA ficou sem suas aulas no curso de pedagogia, na universidade, que foram totalmente paralisadas. A respeito das redes de ensino, como elas não estavam preparadas para a oferta do ensino remoto emergencial, houve um período sem a realização de atividades e, na sequência, as aulas começaram a ser desenvolvidas de forma improvisada, utilizando-se de e-mails e redes sociais. Nesse período, no início da pandemia, a PA teve disponibilidade de tempo para se dedicar à escrita de sua dissertação. Após alguns meses, a Rede Estadual de Pernambuco produziu plataformas mais específicas de aulas, que demandaram do professor mais dedicação. Sobre a Rede Municipal de Jaboatão, destacamos que não houve oferta de ensino emergencial nos primeiros meses do período de isolamento social. Somente no final de agosto de 2020, a rede deu início a um trabalho com os alunos, através da distribuição de cadernos, alguns elaborados pela Secretaria de Educação do município e outros pelos professores, para os alunos estudarem em suas casas. Esse fato também teve um impacto positivo no tempo que a professora teve para a escrita de sua dissertação nos primeiros meses de 2020.

Em poucos momentos das entrevistas, a cursista demonstrou interesse em buscar apoio teórico para repensar sua prática de ensino, apesar de ter afirmado que sentia muita dificuldade em desenvolver aulas que privilegiassem um trabalho com as reflexões linguísticas. Nessa lógica, podemos dizer que, no caso da PA, a busca pelo conhecimento teórico não serviu, primordialmente, como forma de a docente olhar e interpretar a sua prática à luz de sistematizações teóricas, a partir de estudos que fazem o professor, muitas vezes, entender o que ele faz, por que e como faz, com vistas a buscar mecanismos que (re)orientem suas práticas e que apontem novos caminhos e possibilidades. Ou também podemos pensar que o tipo de formação a que a docente tinha sido submetida não havia proporcionado o desenvolvimento de uma prática direcionada pela teoria.

Nesse sentido, vemos que a PA buscou o aperfeiçoamento do seu conhecimento teórico, quando vimos que seu discurso sobre a teoria foi se refinando durante o período de acompanhamento, mas sua prática não apresentou mudanças significativas. Sobre essa prática, destaquemos que houve, como já discutido anteriormente, uma inserção de discussões teóricas nas aulas, diretamente com os alunos. Esse dado reforça nossa tese de que o interesse da docente estava mais voltado à aprendizagem teórica, em especial de uma teoria que se desenvolve na área da pesquisa e que não, necessariamente, está enraizada nas práticas. (CHARLOT, 2012).

Em uma perspectiva crítica, o processo formativo, no que diz respeito ao que é proporcionado a partir das leituras e dos debates, pode e deve proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre suas concepções teóricas e práticas, ou seja, um novo olhar sobre o que o docente faz e fez em suas aulas. Isso não implica necessariamente uma mudança em sua prática, porque, para isso, outros aspectos precisam ser agenciados. Dentre esses aspectos, destacamos as condições de trabalho dos docentes, no que diz respeito a tempo e a estrutura do sistema de ensino; vontade em querer mudar e dedicar tempo ao planejamento das aulas; e até mesmo a não necessidade do professor em querer alterar sua prática, pois muitos podem acreditar que, mesmo a partir de novas reflexões, sua prática está adequada aos seus objetivos.

Ao voltarmos a analisar o processo formativo da PA, em relação à sua prática de ensino de gramática/AL, destacamos que nossas observações e entrevistas levaram-nos a concluir também que, além das condições de trabalho da docente, relacionadas à sua sobrecarga de aulas, conforme destacamos anteriormente, a falta de um processo de formação voltado à escola dificultou o desenvolvimento do trabalho da professora, que foi submetida a formações do tipo individualizado, através das quais vimos que a docente passou a aprimorar os seus conhecimentos teóricos, em uma perspectiva de ganhos individuais, a partir da participação em

ações formativas, mas seu trabalho com a gramática/AL não apresentou mudanças no período de acompanhamento.

A ideia da formação em uma perspectiva individualizada, muitas vezes, apresenta um sucesso limitado no sentido de que, quando o professor consegue melhorar sua prática, esse avanço se restringe a ações isoladas, não proporcionando o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola. Assim, para uma mudança coletiva, as políticas de formação de professores precisam estar vinculadas a um projeto mais amplo.

Por essa razão, defendemos a ideia de que os cursos de formação de professores precisam ultrapassar o nível da individualidade, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho coletivo, em uma perspectiva colaborativa de formação (DAVIS AT ALL, 2012), na qual a equipe pedagógica (direção, coordenação, corpo docente) das escolas possa participar do processo, que deve ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas. Para tanto, as formações precisam ser elaboradas e executadas à luz dos problemas que as instituições de ensino enfrentam, em uma perspectiva colaborativa. Nesse sentido, mudar a prática de um professor, e mais efetivamente de uma realidade escolar coletiva, requer muito mais do que dar cursos aos docentes. As instituições formativas, sejam as universidades, as secretarias de educação ou a equipe pedagógica da escola, precisam estar ao lado dos professores.

O caso da PA nos faz ver que um dos problemas estava no planejamento e na execução de suas aulas. A docente, apesar de conhecer a proposta teórica de ensino de AL, inclusive tendo sua intervenção focado nesse tema, não conseguiu levar a cabo um projeto de ensino coerente com seus pressupostos teóricos de base. Uma das razões para tal fato está no caminho percorrido entre a formação e prática.

A PA, em vários momentos das entrevistas, mostrou a sua insegurança em lidar com o ensino e afirmou que não contava com uma equipe colaborativa na escola que pudesse auxiliá-la no planejamento e na execução das suas aulas, dentro de seus desejos e objetivos.

Esse auxílio poderia existir em forma de uma rede de colaboração entre os professores, como a coordenação de uma equipe pedagógica local, da escola; ou geral, ligada à GRE ou à Secretaria de Educação. Essa rede poderia proporcionar, inclusive, a formação de outros professores que não estivessem inseridos em ações formativas externas à rede de ensino. Dessa forma, concluímos que é necessário chamar à responsabilidade, além das instituições formativas, como no caso das universidades, as escolas como instâncias coletivas de formação, pois o professor sozinho, por mais conhecimento que tenha adquirido nas formações, não fará muita coisa.

Cabe destacar que planejar e executar aulas de LP dentro da perspectiva de linguagem como fenômeno sociodiscursivo, privilegiando práticas de leitura, produção de texto e AL exige uma dedicação de tempo e de criatividade do professor, que necessitará de momentos de estudo, seleção e organização de materiais para planejar suas aulas. E, ao olhar a realidade da PA, vemos que essa questão também dificultou o processo, já que suas jornadas de trabalho e de formação eram intensas e seu tempo, escasso.

Sobre o papel da equipe pedagógica, em especial o do coordenador pedagógico, na formação continuada dos professores, Domingues (2013) apresenta as contribuições de uma pesquisa desenvolvida em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com quatro coordenadoras pedagógicas que organizavam e coordenavam a formação contínua nos horários coletivos de trabalho pedagógico, denominados Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Umas das contribuições dessa pesquisa é destacar o papel singular do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores, principalmente no que diz respeito à elaboração dos projetos formativos na perspectiva democrática e participativa dentro das instituições de ensino.

Como uma importante conclusão, a autora aponta que

Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica em tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de um determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espço determinado. (DOMINGUES, 2013, p. 184).

Diniz-Pereira (2008), ao analisar o programa de formação continuada desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST), à luz dos modelos críticos de formação docente, relata algumas características da proposta de formação desse movimento.

Em primeiro lugar, o autor destaca que o programa de formação de professores do MST é “[...] politicamente comprometido com uma estratégia mais ampla de transformação social.” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 146). Nessa lógica, busca-se a construção de uma identidade docente engajada e que seja comprometida com a construção da justiça social. Para tanto, essa identidade deve ser construída por meio de experiências de solidariedade e de coletividade, recusando-se o isolamento e o individualismo na docência e, conseqüentemente, na formação docente.

Ao tratar especificamente sobre o programa de formação continuada do MST, Diniz-Pereira (2008) reforça a necessidade de os professores terem um suporte pedagógico nas escolas para o desenvolvimento de um trabalho que privilegie a coletividade. O autor também destaca algumas ações desenvolvidas pelo programa, que são fundamentais para o desenvolvimento da consciência política dos professores, que buscam o desenvolvimento de uma prática que almeja uma transformação social. Dentre os exemplos dados pelo autor, destacamos a realização de oficinas de trabalho, a participação nos encontros regionais e estaduais de professores que lecionam em diferentes escolas dos assentamentos e a participação em eventos políticos do MST.

No caso do Profletras, especificamente olhando a realidade da PA, vemos que ela teve imensa dificuldade em desenvolver, nas suas aulas, momentos de reflexões sobre a língua. Essa dificuldade poderia ter sido minimizada se na EPA houvesse momentos de discussão e planejamento das aulas entre os professores de LP da instituição e até entre outras escolas da rede. A PA, por exemplo, poderia compartilhar as bases teóricas e as reflexões construídas no Profletras com os demais professores e esses poderiam colaborar com seus conhecimentos teóricos e experiências didáticas, na tentativa de viabilizar um trabalho coletivo com a AL na escola.

Ao levantarmos a importância de um trabalho que considera a escola como *lócus* da formação docente, a partir de uma perspectiva coletiva de formação, não estamos negando a importância do trabalho da universidade como instância formativa. No exemplo da PA, o Profletras representou um modelo de formação individualizado, através de uma formação profissional universitária. Sobre esse ponto, Nóvoa (2017) defende que a universidade é o lugar onde se deve ancorar o processo formativo docente, espaço entendido como um lugar híbrido, que tem sua função primordial na formação do professor.

A formação realizada na escola não substituiria a formação individualizada que a PA teve no mestrado, mas poderia potencializar o desenvolvimento de uma prática mais eficiente e eficaz no ensino da gramática/AL, através do planejamento em grupo, mediado por um coordenador de área de LP ou algum membro da equipe gestora, que ficaria responsável pelos momentos de encontro dos docentes, para o planejamento e desenvolvimento de um trabalho coletivo, dentro dos objetivos e realidades enfrentados pela comunidade escolar.

Como não havia um trabalho coletivo entre os professores de LP da EPA, através de uma perspectiva coletiva de formação, cada docente seguia seu caminho de forma individual e isolada, mesmo estando em uma mesma rede, na mesma escola, em que os alunos de um

professor passariam às mãos do outro em anos seguintes, sem levar em conta o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Nesse cenário de individualização, ao se centrar a reflexão docente em sua própria prática, promove-se uma perigosa ilusão de que a ação pedagógica é independente de um contexto externo à sala de aula, no qual os cenários social, político e econômico não determinam o que acontece dentro das escolas e das salas de aula. Nessa conjuntura, a reflexão baseada na epistemologia da prática faz com que os professores não levem em consideração, em suas reflexões, que o seu trabalho tem forte dependência de políticas públicas que, consequentemente, são determinadas por fortes projetos econômicos.

Sobre esse ponto, Zeichner (2008a) chama a atenção para o caráter individualista da reflexão centrada na prática. Nessa abordagem, o foco das reflexões que os professores fazem recai sobre si e sobre o seu trabalho. Eles passam, portanto, a considerar os problemas como exclusivamente seus, não entendendo que, muitas vezes, a realidade problemática acomete o coletivo.

Sobre esse diálogo com a coletividade e os problemas da prática de ensino, destacamos os depoimentos da PA, em alguns momentos das entrevistas, nos quais ela afirmou que tinha muita dificuldade em trocar experiências e conhecimentos com os colegas de área, e que se sentia isolada na escola. Além da sua falta de tempo e da incompatibilidade dos horários, a docente dizia ser novata na EPA e que não percebia a abertura dos colegas para tratar sobre os assuntos relacionados ao ensino de LP.

A PA também afirmou que percebia, através da observação das posturas de alguns colegas de LP, que o trabalho deles tendia muito mais para uma abordagem tradicional do ensino de língua, ao se privilegiar a perspectiva de ensino gramatical, e esse fato abria ainda mais o fosso do possível diálogo entre eles, pois ela pensava que um debate sobre o ensino poderia causar algum tipo de atrito, principalmente por eles serem veteranos na rede e na escola. Essa realidade contribuiu ainda mais para a não aproximação dos docentes e para o isolamento da PA na EPA, inviabilizando uma continuação do processo formativo coletivo e sua contribuição como mestrande e professora da EPA para ajudar os colegas a refletirem sobre sua prática de ensino.

Apesar da ausência dos momentos de formação na escola, a docente relatou que, em 2019, houve uma reunião com a equipe de LP e a educadora de apoio, mas a pauta tinha sido, basicamente, as avaliações externas, ocasião na qual se postulou a necessidade do desenvolvimento de um plano de ação para que a escola voltasse a atenção para essas avaliações. Ficou claro que os esforços mínimos feitos na EPA para as formações entre os

professores de LP tinham o objetivo de impulsionar a melhoria das notas da instituição nas avaliações externas, não se viabilizando, verdadeiramente, a formação do professor e a melhoria da qualidade do ensino. Esse dado será aprofundado nas análises do PB, quando veremos que as formações de que ele participou, promovidas nas escolas e nas GRE do estado de Pernambuco, tinham a grande preocupação de elevar os índices das escolas.

Como última etapa para a conclusão das ações formativas do Profletras, a cursista fez a aplicação de seu projeto de intervenção na EPA, em uma turma de uma professora parceira, que auxiliou a PA na elaboração e aplicação da intervenção. Na sequência da aplicação, a PA procedeu à escrita de sua dissertação e a defendeu no mês de julho de 2020. Após esse período de conclusão de todas as etapas do Profletras, descritas na seção anterior, a PA seguiu sua vida profissional como professora da Rede Estadual de Pernambuco e da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), além de se dedicar à sua formação em Pedagogia.

6.2 O PROFESSOR B (PB)

Nesta subseção, apresentamos as narrativas e análises referentes à trajetória formativa do PB, através das três categorias teóricas expostas no final da seção metodológica.

6.2.1 As concepções teóricas de língua/linguagem e de gramática/AL do PB

Começamos as narrativas sobre o PB destacando algumas das atividades de envolvimento pessoal, artístico, profissional e político que ele desempenhou durante o período de observação, resgatando, em alguns momentos, atividades anteriores a esse período.

Por casualidade, o PB já era uma pessoa conhecida por nós, através dos meios acadêmicos, da vizinhança de bairros próximos e, principalmente, por sua atuação política nas redes sociais. Essa atuação se intensificou no período das eleições municipais de 2016, quando o professor foi candidato a vereador do município onde residia. Essa situação nos fez acompanhar o envolvimento político do então candidato e sua atuação nas redes sociais, quando nos chamou a atenção a sua habilidade em utilizar a linguagem como importante instrumento de divulgação de suas propostas e estratégias para conquistar seu eleitorado.

Ainda nesse período, não imaginávamos que ele seria um dos voluntários de nossa pesquisa, pois nem havia ainda a ideia do projeto em questão, mas a habilidade de uso da linguagem do então professor-candidato já nos saltava aos olhos. A sua inserção como

voluntário na pesquisa ocorreu através do preenchimento dos critérios de seleção descritos na seção metodológica.

Além de todo o seu envolvimento político, que continuou muito ativo, mesmo após o período das eleições municipais, o PB desempenhava outros papéis sociais de relevante importância com o uso da linguagem. Ele era autor de contos, *fanfics*⁹⁹, crônicas, mantendo constantes publicações em redes sociais e em blogs na internet. Foi também autor de um romance publicado no ano de 2018, já no período de nosso acompanhamento, e de um livro de contos publicado em anos anteriores. Também participava de projetos musicais, compondo e tocando em bandas na cidade, mesmo que de forma não profissional.

Apesar de todo o perfil do professor e de seu envolvimento nas atividades descritas nos parágrafos anteriores, ao iniciarmos o período de observação das aulas do PB, em 2018, encontramos uma prática na qual o docente passou o bimestre letivo acompanhado trabalhando, prevalentemente, temas ligados à GT, como podemos visualizar no quadro que será apresentado na sequência

Quadro 26 - Atividade desenvolvidas nas aulas do PB em um bimestre de 2018¹⁰⁰

Atividades de leitura/ Gêneros trabalhados	Atividades de Produção de texto/ Gêneros trabalhados	Atividades de gramática/AL
• Conto	• Conto • <i>Fanfic</i>	• Vogal, semivogal e consoante. Ditongo (crescente e decrescente), hiato e tritongo. Dígrafo e dífono. • Fonemas (orais e nasais; sonoros e surdos). • Acentuação gráfica. • Reforma ortográfica de 2010. • Variedades linguísticas.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

O quadro 36 mostra que os temas ligados à tradição gramatical prevaleceram nas aulas do PB durante o primeiro período de observação. Embora o professor tenha proposto um trabalho com o conto e com a *fanfic*, não houve relação desses gêneros com as atividades de gramática/AL.

⁹⁹ Também grafada *fanfiction*.

¹⁰⁰ A nomenclatura dos temas usada nesse e nos próximos quadros está de acordo com o que o PB determinou na aula, ou seja, a aula foi sobre “vogal, semivogal e dígrafo”. O mesmo servirá para os gêneros.

A partir da observação dos objetos de ensino expostos no quadro acima, e da forma como eles não se articularam às poucas atividades de leitura e de produção de texto, concluímos que a concepção de linguagem que prevalentemente subjazia à prática desse professor, no ano de 2018, é a que está ligada aos estudos da tradição gramatical, quando a língua é concebida como código, resultado de uma criação linguística baseada essencialmente nas leis da psicologia individual, o que Bakhtin (2010) denominou de subjetivismo idealista.

Uma prática baseada nessa concepção, que entende a língua como código linguístico de uso individual, descarta o seu caráter social e, nesse sentido, o seu ensino, por consequência, parte da necessidade de se conhecer a estrutura da língua, quando o ensino de gramática baseado no trabalho com a norma padrão ganha protagonismo nas aulas de LP. Segundo Borba (1994, p. 3), “[...] essa concepção ilumina, desse modo, a prática tradicional daqueles professores de língua materna que a centram em atividades linguísticas isoladas do contexto das relações sociais mais amplas”.

Nessa perspectiva, a aula de língua é confundida com aula de gramática, em sua vertente normativa/prescritiva, ao se entender que o domínio da norma padrão da língua garantiria o provimento de um armazenamento de estruturas linguísticas ao falante, com o intuito de que ele desenvolva um uso correto da língua. Essa foi a postura que prevaleceu nas aulas do PB acompanhadas em 2018. Nesse período, como podemos visualizar no quadro 36, o foco gramatical foi o centro das aulas.

Entretanto, em um depoimento dado durante a entrevista realizada em 2018, o PB revelou um encaminhamento diferente no que diz respeito à sua concepção de linguagem. Ao ser questionado sobre sua atuação política nas redes sociais, sobre o seu trabalho como escritor, entre outros usos que ele fazia com a linguagem, e o ensino de LP, o docente nos disse o seguinte:

Porque eu acho o seguinte, que... é... você... o trabalho em sala de aula... Primeiro que, quando você ensina, você não tem como tirar a ideologia do seu trabalho. Você está fazendo um trabalho político em sala de aula. Então, assim, influencia, de certo modo, as discussões em sala de aula. O trabalho com a língua, porque a língua não é um mero código, nem é um mero veículo de... não serve somente para nomear coisas, ou para transmitir uma mensagem de A pra B, mas é um meio de interagir na sociedade, né? É um instrumento ideológico, também a língua. Então existe uma relação muito forte nessa minha atuação política e o meu trabalho como professor de LP (PB – 2018, grifo nosso).

No trecho da entrevista transcrito acima, embora o PB tenha dito que não tinha como retirar a ideologia do seu trabalho nas aulas com a língua, vemos que o que ele afirmava pensar

acerca da linguagem, e o uso que ele fazia dela em suas práticas sociais, em sua vida pessoal, distanciava-se do trabalho com a língua na turma em que acompanhamos suas aulas, no ano de 2018.

Chamou-nos a atenção, no depoimento acima, a forma como o PB discorria, teoricamente, sobre as concepções de linguagem. Na fala do docente, vemos que ele nega a ideia de que a língua é um código e afirma que, em seu entendimento, ela é um instrumento ideológico e um meio de interação social e, por isso, sua atuação como professor de LP era marcada por suas posturas políticas e ideológicas.

Quando olhamos para os conteúdos trabalhados nas aulas do PB, no ano de 2018, e os comparamos com o seu depoimento sobre o que ele entendia por linguagem, vemos um distanciamento entre o discurso do docente e a concepção que prevalentemente embasou a escolha de seus objetos de ensino nesse período. Esse fato também aconteceu com a PA, quando a docente declarou trabalhar em uma perspectiva teórica diferente do que sua prática revelou.

Sobre o fato de a PA e o PB terem declarado, explicitamente, sua filiação teórica acerca da linguagem em uma perspectiva sociointeracionista, entendemos que a ancoragem nesse posicionamento teórico dos docentes poderia estar baseada na reprodução de um discurso acadêmico sobre os estudos das concepções de linguagem ao qual eles poderiam ter tido acesso nas formações, seja em sua graduação ou em outras ações formativas das quais haviam participado. Assim, o professor, conhecedor das propostas teóricas que embasam as discussões sobre o ensino de língua, ao ser questionado, poderia afirmar filiar-se a uma determinada concepção, geralmente aquela valorizada pela comunidade científica. Entretanto, muitas vezes, essa filiação teórica não vem acompanhada de uma reflexão que toma a sua prática como ponto de análise.

A discussão teórica acerca das concepções de linguagem está presente nos principais programas de formação de professores, seja inicial ou continuada, e nas leituras de livros que tratam sobre a temática do ensino de língua materna, além de basear a produção de documentos oficiais de redes municipais, estaduais e até de âmbito nacional. Dessa forma, muito do que os professores reproduzem em seu discurso é fruto de uma força teórica de ideias disseminadas nos meios acadêmicos, nas formações e em documentos oficiais.

As formações muitas vezes mudam o discurso dos professores, mas as práticas continuam as mesmas. É o que Charlot (2012) chama de discurso pedagogicamente correto. Sobre essa discussão, o autor faz o seguinte questionamento: “Que formação poderia mudar tal situação para que certas ideias não fossem apenas o discurso da moda, mas entrassem realmente dentro da cabeça [do professor]?” (CHARLOT, 2012, p.108). Como resposta a essa questão,

afirmamos a necessidade da realização de mais pesquisas que investiguem a formação dos professores.

Também podemos pensar nos casos em que as supostas incoerências entre o discurso e a prática dos professores podem ser fruto de um processo de construção acerca da teoria e da prática que ainda não foi solidificado. Ou seja, envoltos em processos formativos, a PA e o PB ainda não conseguiam desenvolver uma prática de forma consolidada com os pressupostos teóricos que defendiam.

Ainda em 2018, ao ser questionado sobre os objetivos de ensino de gramática/AL em suas aulas, o PB trouxe a seguinte resposta:

Eu considero o ensino da gramática importante porque eu vejo o ensino da gramática como um momento para o aluno poder olhar a língua de fora. Lançar um olhar científico sobre a língua. Não como usuário, mas como um estudioso da língua. Entender o funcionamento da língua (PB – 2018, grifo nosso).

Nesse momento, o depoimento do PB vai em uma direção contrária ao que ele havia dito anteriormente acerca de sua concepção de linguagem. Nesse último relato, o docente afirmou que o ensino de LP não deve compreender o aluno como um usuário, mas como um analista da língua, ao se buscar um ensino pautado na aquisição de um olhar científico sobre o funcionamento da língua. Ou seja, ao não conceber os alunos como usuários, o docente entende que a língua não deve ser ensinada a partir do processo interativo, senão em uma perspectiva de estrutura. Cabe destacar que essa afirmação foi repetida mais de uma vez durante as entrevistas e nas conversas informais no ano de 2018.

Também nos chamou a atenção, ao levarmos em consideração os dois depoimentos já transcritos do PB, a quantidade de vezes em que ele usou a palavra “língua” e a ausência de referência à palavra “linguagem” em sua fala. Esse fato traz indícios de que, para o docente, assim como o fez Saussure (2006), havia uma diferença entre os conceitos de língua e de linguagem, e que a primeira era compreendida como seu objeto de ensino, no caso do docente, ao se entender que ela é passível de princípios de classificação e de ensino. Ferdinand de Saussure, ao delimitar a língua como objeto de estudo da Linguística, entendeu que a linguagem era de domínio social, não se deixando classificar em determinadas categorias.

Nesse sentido, ao considerarmos os depoimentos do PB e olharmos para os objetos de ensino de suas aulas em 2018, ratificamos que a concepção de linguagem que prevalentemente norteou o trabalho do docente nesse período foi aquela que compreendia a língua como código,

em sua vertente ligada ao desenvolvimento individual, colocando o estudo da linguagem fora do fluxo da interação verbal, da enunciação (BAKHTIN, 2010).

Ao pensarmos nos objetivos de ensino de língua do PB, quando ele propõe que os alunos sejam analistas da língua e não usuários, vemos o quanto a escola tenta fazer com que o aluno aprenda a falar sobre a língua e a classificá-la, ao invés de, primeiramente, criar condições de uso e de reflexão. Sobre esse fato, Geraldi (2009) compara o papel comumente desempenhado pela escola, a respeito do ensino de língua, com a habilidade de saber ligar um interruptor de energia elétrica. Nas palavras do autor, “[...] a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos”. (GERALDI, 2009, p. 66).

Acerca da discussão do objetivo de ensino de LP, Mendonça (2006a, p. 204) afirma que “A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas”. Sobre essa ideia, cabe destacar que a autora, ao proferir essa afirmação, estava fazendo referência ao ensino de LP no contexto do Ensino Médio, etapa na qual Mendonça já defende uma maior possibilidade de se trabalhar com uma metalinguagem mais explícita, entendendo que nessa etapa pode ser importante ir além da abordagem intuitiva dos fenômenos linguísticos (sejam eles normativos, textuais ou discursivos). No caso do PB, vemos que seus alunos pertenciam ao 7º ano do Ensino Fundamental, e esse fato mostra uma relação problemática no que diz respeito aos objetivos de ensino de LP.

Dessa forma, não há sentido em o aluno saber, por exemplo, o que é um ditongo crescente sem que haja alguma situação de uso que demandasse esse conhecimento para a construção de uma interação mediada pela ação verbal, seja através da oralidade ou da escrita. Também podemos pensar que esse conhecimento metalinguístico pode cumprir um dos objetivos propostos por Travaglia (2004), quando o autor afirma que o conhecimento sobre a língua pode prover os falantes de informações culturais necessárias ao cidadão de uma sociedade letrada; instrumentalizá-los com recursos para aplicação de práticas imediatas; e/ou para desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar e fazer ciência.

Nas atividades desenvolvidas pelo PB, o conhecimento gramatical era exigido através de aplicação de questões de pura classificação, para verificar a “aprendizagem” de algo que talvez não fizesse sentido algum para o aluno naquele contexto de ensino. Cabe destacar que muitos conhecimentos da língua, como as regras de separação silábica e de acentuação,

trabalhadas nas aulas do PB, são conhecimentos que podem ser consultados a partir da dúvida demandada pelos alunos no uso da língua.

Esse mesmo conhecimento poderia passar a ser significativo, para esses mesmos alunos, quando a situação de uso, e conseqüentemente de aprendizagem, demandasse a necessidade de se conhecer essas características da língua, em diferentes relações, talvez em diferentes práticas e diferentes objetivos de uso da linguagem. Ou seja, qualquer tipo de conhecimento linguístico, sejam os mais ligados à tradição gramatical, aos aspectos textuais ou discursivos adquirem relevância a partir da necessidade de uso da língua.

Não há que se saber tudo sobre a língua, principalmente se estamos falando de estudantes do Ensino Fundamental. Nessa lógica, o papel do professor é fundamental para a organização dos objetos de ensino e da metodologia utilizada para o planejamento e a organização das aulas, delimitando o conhecimento necessário para os seus alunos em determinada etapa da escolarização, de acordo com o que orientam os documentos norteadores/parametrizadores das redes de ensino, além das necessidades demandadas pelos usos linguísticos de cada aluno, turma ou escola, que vive e interage em realidades diferentes.

Como o objetivo do ensino de língua não era o uso, o PB entendia que as aulas de LP deveriam formar “estudiosos da língua”, em uma perspectiva científica, ou seja, a partir desse entendimento, as aulas de língua materna visavam à formação de analistas da língua, não de usuários competentes – leitores e produtores de textos. Esse fato se agrava quando pensamos que seus alunos eram adolescentes/jovens de uma escola pública e que apresentavam inúmeras dificuldades, principalmente com o processo de escrita, como discutiremos mais adiante.

Nesse momento, questionamo-nos acerca dos objetivos de ensino de língua na Educação Básica, principalmente no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo os PCN, o ensino de LP nessa etapa da escolarização visa, como objetivo principal, à ampliação do

[...] domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

A comparação entre o que propõem os PCN e a proposta do PB nos revela uma disparidade. Esse fato pode indicar que, muitas vezes, os professores desconhecem os reais objetivos da formação da Educação Básica. Esse provável desconhecimento passa pelo fato de ignorar-se a leitura de documentos oficiais que servem como normatização ou referência sobre

os objetivos de ensino. Além do cumprimento de uma “exigência” legal do que propõem os PCN sobre os objetivos de ensino, vemos que as escolhas feitas pelo PB, em relação aos objetos de ensino privilegiados em sua prática, ausentam-se de um processo de reflexão acerca do ensino de LP.

Esse processo está ligado ao que Zeichner (2008a, 2008b) chama de reflexão docente para a luta por uma justiça social. Nessa conjuntura, propõe-se que o professor seja um profissional que reflete sobre a prática situada em um contexto amplo, levando-se em conta não somente os componentes relacionados aos conteúdos específicos de sua disciplina e os pedagógicos, mas também os políticos. Esses conteúdos políticos, que balizam as demais escolhas do professor, são fundamentais para que os docentes possam pensar em alguns pontos que podem nortear sua prática.

Em primeiro lugar, acerca das análises das concepções teóricas e dos objetos de ensino privilegiados pelo PB, faz-se fundamental o professor pensar quais os objetivos que alicerçam seu trabalho com a LP, em especial com o ensino de gramática/AL. A partir da reflexão acerca dos objetivos de ensino, ao levar-se em conta o componente político do seu trabalho, o docente parte da organização do seu planejamento didático, que guiará, certamente, as formas com as quais irá trabalhar com as reflexões linguísticas em suas aulas, o que será analisado na próxima categoria teórica.

Ao olharmos mais atentamente para essa situação, e para a postura do PB na sala de aula, percebemos que ele visivelmente apresentava um empenho em fazer com que seus alunos conhecessem detalhadamente a estrutura, os componentes e as regras que regem o funcionamento da língua, e esse motivo justifica, segundo os depoimentos do docente, a insistência em passar um bimestre letivo trabalhando esses pontos, partindo-se do estudo dos fonemas e das sílabas para se chegar às regras de acentuação. Essa característica também fica evidente em seus depoimentos, como o transcrito abaixo:

(...) para trabalhar o tempo verbal eu sinto que é necessário trabalhar as classes gramaticais, mas aí eu vou voltando, eu sinto a necessidade de... mas se eu vou trabalhar as classes gramaticais, eu vou trabalhando outras estruturas menores. E aí eu acabo, eu percebo que no final, que eu planejo o ensino, eu acabo seguindo **aquela ordem que os compêndios gramaticais** fazem, né? De fonologia, morfologia, sintaxe. Eu acabo seguindo essa ordem (PB – 2018).

Essa preferência do professor em estudar as estruturas/regras, em uma sequência estabelecida pela GT, desvinculada do uso, desconsiderando o caráter interativo e dialógico da

linguagem, ao não compreender os alunos como sujeitos discursivos, privava seus estudantes de uma aprendizagem que poderia proporcionar-lhes o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à formação de leitores e escritores proficientes, com maiores possibilidades de acesso a diversos conhecimentos. Dessa maneira, poder-se-ia contribuir para que a educação, em especial o ensino de LP, pudesse criar pontes, através de uma luta por uma justiça social, para o encurtamento das desigualdades sociais em nosso país, muito intensificadas pelas dificuldades de acesso ao conhecimento através do uso da linguagem.

Ao observamos os objetos de ensino privilegiados pelo docente, levando em consideração o que já foi discutido sobre o seu trabalho, vemos que a concepção de gramática que norteava o trabalho do PB estava ligada à ideia de que o conhecimento acerca da gramática está relacionado apenas ao estudo das regras que definem o funcionamento de determinada norma (ANTUNES, 2007).

Dentro desse entendimento, o docente pautou sua prática na vertente normativa/prescritiva da gramática. As concepções que subjazem a esse tipo de gramática são descendentes da tradição gramatical greco-latina, que fora forjada através da supremacia da força de um campo doutrinário (BAGNO, 2009), quando se objetivou, através do modelo das gramáticas alexandrinas, a gramatização das línguas, partindo-se do uso da literatura clássica, quase sempre pregressa, para a sistematização de um padrão idealizado, a partir da ideia de uma língua padronizada e estática.

Esse trabalho com a gramática normativa era intensificado, principalmente, pela dedicação do docente ao estudo da língua em sua perspectiva de sua materialidade linguística, não havendo um trabalho voltado à formação discursiva dos sujeitos que interagem através do uso da linguagem. Ou seja, o caráter interativo e dialógico da linguagem, baseado na formação de cidadãos, como um dos compromissos sociais da função do docente, não fazia parte das concepções que embasavam as aulas do PB em 2018.

Ao retornamos para a sala de aula do PB, em 2019, percebemos uma grande, para não dizer radical, mudança em suas aulas. O foco no ensino baseado na perspectiva gramatical havia se deslocado para o texto. O quadro abaixo nos possibilita uma visão geral dos assuntos trabalhados e as práticas de linguagem privilegiadas no período.

Quadro 27 - Atividades desenvolvidas nas aulas do PB em um bimestre de 2019, na turma do 8º ano

Leitura/ Gêneros trabalhados	Produção de texto/ Gêneros trabalhados	Gramática /AL

Crônica	Escrever um texto sobre o lugar onde os alunos viviam.	Procurar no dicionário 5 palavras da crônica lida, cujo significado os alunos não sabiam.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Quadro 28 - Atividades desenvolvidas nas aulas do PB em um bimestre de 2019, na turma do 7º ano

Leitura/ Gêneros trabalhados	Produção de texto/ Gêneros trabalhados	Gramática/AL
Memórias Relato histórico	Escrever um texto sobre o tema: <i>o melhor aniversário que já tive</i> , no formato do gênero <i>comentário</i> de postagem do Facebook.	Os verbos nas narrativas. Variedades linguísticas. Conceito de gramática, de gramaticalidade.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Sobre esses dois quadros, em primeiro lugar, é importante narrar a situação que o docente passou na EPB. O PB iniciou o ano de 2019 como educador de apoio de sua escola, permanecendo um bimestre letivo sem ministrar aulas nessa instituição. Ao iniciar o segundo bimestre, visando à aplicação de seu projeto de intervenção, o professor assumiu uma turma de LP (8º ano), extraoficialmente, dividindo as aulas dessa turma com a professora titular da disciplina. Dessa forma, passamos apenas a acompanhar as aulas do nosso participante da pesquisa.

Após umas semanas, o PB foi destituído do seu cargo de educador de apoio e teve que voltar à sala de aula. Nessa situação, ele assumiu algumas turmas, dentre elas a do 7º ano, na integralidade de suas aulas, que foram acompanhadas por nós até o término do bimestre letivo. A interferência desse processo no planejamento do professor acerca dos temas gramaticais/AL será analisada na próxima categoria teórica. No momento, cabe-nos somente justificar a existência de dois quadros no ano de 2019 e situar o leitor nesse cenário.

Retomando a discussão acerca da mudança do foco gramatical para o textual nas aulas do PB de um ano para o outro, podemos lançar algumas hipóteses explicativas que nos ajudaram a entender os motivos dessa mudança apresentada pelo docente.

Ao ser questionado sobre esse ponto, o PB afirmou, a respeito do trabalho com o 8º ano, que, como dividia a turma com a colega, preferiu dedicar suas aulas ao preparo dos alunos para a participação na OLP. Por esse motivo, ele deu ênfase ao trabalho com os gêneros crônica e memória, que eram os requeridos pela OLP.

Sobre o 7º ano, quando o PB assumiu definitivamente a turma, a dinâmica do trabalho com o texto permaneceu e, por isso, insistimos em saber o que levou a essa mudança, em relação

ao ano de 2018. Sobre essa questão, podemos ler o diálogo abaixo travado na entrevista realizada em 2019.

Pesquisador: Eu percebi, pelas aulas desse ano e as do ano passado, que durante todo o período que eu passei contigo o ano passado, teu foco foi mais na questão da gramática, da acentuação, da separação silábica. E as aulas que eu observei até agora, neste ano, foram basicamente aulas com texto, leitura e produção. Além da questão da Olimpíada, o que realmente mudou?

PB: A minha visão mudou. De certo modo, eu sinto que estou amadurecendo, né? Enquanto professor de LP porque eu tenho muitos anos de experiência de sala de aula, mas pouco efetivamente com LP e ensino regular. Eu comecei a dar aula de LP em escola regular em 2017. Então, assim, todo o conhecimento que eu tinha de ensino de LP era muito na teoria, eu num tinha vivenciado isso na prática. E de certo modo eu ainda tô aprendendo a ser professor de LP. Então, assim, eu tava naquele dilema. De um lado eu tenho o conhecimento teórico que eu tenho, né? E do outro lado a experiência que eu tinha enquanto aluno. A forma com que eu aprendi enquanto aluno. Então, assim, a minha identidade enquanto professor tinha esse conflito entre essas duas personalidades. E agora eu acho que estou amadurecendo mais pra entender o que é um trabalho assim, epilinguístico, né? Com a AL. Como eu trabalho AL levando em consideração o trabalho com o gênero textual. Eu tô de certo modo amadurecendo um pouquinho nesse sentido, e o Profletras também foi importantíssimo para... porque eu tava muito tempo longe da academia, longe da universidade, então, esse processo de formação mudou muito minha visão de ensino de LP (PB- 2019, grifo nosso).

Nesse depoimento, três pontos nos chamaram atenção. O primeiro deles está relacionado à pouca experiência do PB como professor de LP no ensino regular. Segundo o docente, sua primeira experiência fora na EPB, em 2017, quando ele havia passado no concurso público da Rede Estadual de Pernambuco. Até antes disso, como já relatado, quase toda sua carreira fora com o ensino de inglês, em cursos de idiomas e em algumas escolas particulares. Sobre esse primeiro ponto, entendemos que essa falta de experiência o levou a se inspirar fortemente nos seus professores da Educação Básica, que acabaram sendo suas referências.

Essa influência de sua formação na Educação Básica, principalmente de um professor que ele teve durante alguns anos nessa etapa de sua escolarização, é o segundo ponto que nos chamou atenção. Segundo o cursista, muito do que ele era como professor estava ligado ao tipo de formação que teve e, quando se referia especificamente ao ensino de LP, à imagem desse professor que o acompanhou durante um longo período. A influência desse docente, juntamente com a pouca experiência do PB com o ensino de LP na Educação Básica, pôde nos ajudar a construir uma hipótese para compreender a aparente discrepância entre a forma como o PB concebia e usava a linguagem em suas atividades cotidianas e a forma com que trabalhava o ensino de LP, como um profissional de ensino.

Havia uma imensa admiração por esse professor que o acompanhou durante anos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, além de outros professores de LP que fizeram parte de sua formação, que também, segundo o PB, eram tradicionais na forma de se trabalhar a gramática. Sobre esse ponto, destacamos o trecho abaixo:

Eu tive poucos professores de LP. Eu tive um professor que me acompanhou quase o Fundamental 2 inteiro, na época, 5ª a 8ª série. Esse professor também, se eu não estou enganado, também, foi meu professor dos dois primeiros anos do Ensino Médio. Ele era um professor antigo, então ele trabalhava muito com regra gramatical mesmo, com gramática normativa pura. Ele era um professor muito rigoroso. Inclusive ele se esforçava para usar a língua padrão. A forma como ele falava. A visão dele, assim, era muito tradicional. Então ele tinha essa visão muito tradicional. Então a minha aprendizagem na Educação Básica foi muito, assim, tradicional mesmo (PB – 2018).

O PB falava com orgulho da influência que tinha tido desse professor na sua formação, tanto como aluno da Educação Básica como professor de LP. Ele atribuía a esse tipo de ensino a habilidade que havia desenvolvido com a linguagem, e conferia ao ensino gramatical grande importância em suas aulas de língua materna. Apesar dessa valorização do tradicional nas aulas de LP, o PB demonstrava que já dialogava com as novas perspectivas de ensino das reflexões linguísticas. Ou seja, ele se via em sua posição de ensino de uma perspectiva gramatical, mas já começava a perceber um distanciamento entre sua postura e suas concepções, que começaram a entrar em conflito, principalmente a partir da sua participação no Profletras, como fora afirmado pelo próprio PB nas entrevistas. Esse dado corrobora a ideia de que as práticas de ensino e as concepções que as subjazem podem ser (re)construídas a partir do envolvimento em processos formativos.

Apesar de ter recebido uma influência tradicional dos seus professores da Educação Básica, e atribuir a esse ensino o seu conhecimento e habilidade acerca da língua e de seu uso, queremos destacar que o PB também fora submetido a outros ambientes e situações de uso da linguagem que lhe proporcionaram novas experiências, seja através da leitura, da produção de textos e das reflexões sobre a linguagem.

Olhando para a sua história de vida, vemos que, além da escola, sua formação foi composta por outras agências de letramento, entre as quais podemos destacar a igreja, que possibilitou, inclusive, o desenvolvimento de um trabalho missionário, quando o cursista teve a oportunidade de entrar em contato com leituras diversas e até o aprimoramento do inglês como língua estrangeira. Dessa forma, entendemos que, paralelamente à formação tradicional que o PB tinha recebido nas aulas de LP na Educação Básica, outros momentos, situações e

instituições contribuíram para a sua formação enquanto usuário da língua, inclusive os cursos superiores que ele frequentou, incluindo o curso de Letras, concluído em 2012.

O terceiro ponto de destaque sobre o diálogo travado em 2019 diz respeito às contribuições das discussões do Profletras para a formação do cursista. Para ele, algumas leituras e discussões travadas durante as disciplinas do curso fizeram-no repensar sobre o que ele elegia como objetos de ensino em suas aulas de LP, provocando algumas mudanças em sua postura em relação ao trabalho com a gramática.

Acerca dos objetos de ensino privilegiados pelo PB em suas aulas no ano de 2019, reafirmamos que o foco no ensino da gramática, em sua perspectiva tradicional, deixou de ser o centro da prática do docente. Nesse período, as aulas passaram a contar com textos, com muitas leituras e algumas atividades de produção escrita. Essa postura se assemelha ao que observamos nas aulas da PA nos dois períodos de observação. Naquelas situações, ao tentar fugir de um ensino baseado em uma perspectiva gramatical, a docente povoou suas aulas com textos, de inúmeros gêneros, focando na leitura, prática baseada em uma perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2003a).

Nas aulas do PB, o texto também se fez presente no ano de 2019, mas as práticas de leitura e de produção de textos, de forma semelhante às aulas da PA, não foram desenvolvidas no sentido de privilegiar a interação e a inserção do sujeito-aluno no processo interativo, sem que se houvesse criado situações nas quais os estudantes pudessem ir ao texto, através da leitura, para buscar respostas aos seus questionamentos; ou que produzissem textos para interagir em situações reais de comunicação, com o intuito de cumprir objetivos através do uso da linguagem, tendo o que dizer, para quem dizer e para que dizer

Também é importante destacar que, apesar de utilizar o texto em suas aulas, os temas de gramática/AL trabalhados pelo PB, em 2019, não se articularam às práticas de leitura e produção de texto, sendo esses temas, quase todos, inseridos nas aulas de forma aleatória, como discutiremos na próxima categoria de análise.

Ao chegarmos às discussões sobre as contribuições da formação inicial do PB para a formação de suas concepções de linguagem e de gramática/AL, contrapondo-se ao tradicionalismo de sua formação enquanto aluno da Educação Básica, o próprio docente afirmou que

Na graduação, a primeira disciplina de LP que a gente teve foi esse choque assim, um choque muito grande pra toda a turma na época, eu lembro, né? Porque a minha primeira disciplina de LP que eu cursei foi com o professor AC. e ele nos apresentou o livro “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno,

né? O conceito de preconceito linguístico, né? As ideias da sociolinguística da variação, que pra mim eram coisas muito novas. Eu jamais tinha ouvido falar disso. Eu tive que mudar completamente a minha concepção do que era língua, do que era ensino de língua. Foi uma coisa, pra mim, foi uma coisa muito nova. Eu tive que, assim, desconstruir muita coisa que eu tinha de conhecimento e reconstruir porque foi uma coisa que jamais tinha ouvido falar, né? Eu tive que me curar de todos os meus preconceitos linguísticos. Foi realmente assim um choque muito grande (PB – 2018, grifo nosso).

Sobre esse trecho, destacamos o poder que a nossa formação enquanto alunos da Educação Básica tem como referência para a construção de nossas concepções acerca da docência e da eleição de nossos objetos de ensino. Sobre esse ponto, Tardif (2012) diz que muitas pesquisas mostram que o saber escolar herdado é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo e nem muito menos abalá-lo.

Em consonância com Tardif, Diniz-Pereira (2007) traz o relato de algumas pesquisas produzidas em contextos educacionais de outros países, e afirma que elas relatam casos em que a formação inicial tem impacto quase nulo na mudança das concepções e das práticas de professores que trazem uma forte herança de seu percurso escolar, principalmente quando essa herança se refere a modelos mais tradicionais de ensino.

Mesmo que o PB tenha afirmado que teve que mudar completamente a sua concepção teórica do que era língua e seu ensino, ele ainda tinha como referência muito forte a figura do seu professor da Educação Básica, que seguia sendo, até certo ponto, seu modelo do trabalho com a língua, melhor dizendo, com a gramática. E, quando analisamos suas aulas e seus discursos acerca das suas concepções de linguagem e de ensino de língua, percebemos que a desconstrução de velhos conceitos e paradigmas, citados pelo PB em seus depoimentos, só ocorreu no nível do discurso¹⁰¹, pois suas aulas, especificamente no período de 2018, foram pautadas em uma concepção de linguagem como código, quando o ensino baseado na perspectiva da GT foi o centro de suas aulas, sem vinculação com o uso da língua. Já em 2019, pudemos ver uma mudança no trabalho do PB, atribuída por ele mesmo à sua participação no Profletras.

Ainda sobre a herança deixada pelo ensino escolar e suas influências na formação do professor, Diniz-Pereira (2007) chama a atenção para o que habitualmente rotulamos de *formação inicial*. Para o autor, o uso dessa expressão é bastante polêmico, pois, no caso da

¹⁰¹ Talvez possamos dizer que nem houve mudanças no nível do discurso, pois em vários momentos o PB revelou que o seu objetivo de ensino era formar analistas da língua, não usuários, como já comentado anteriormente.

profissão docente, o contato direto com o ambiente de trabalho e com o que representa ser um professor se dá desde muito cedo, quando ainda somos estudantes da Educação Básica. Por essa razão, entende-se que a formação do professor se inicia muito antes do seu ingresso em uma graduação, o que geralmente é denominado de *formação inicial*. Como todos que ingressam em alguma licenciatura têm anos de contato com diversos professores e diferentes modos de atuação desses profissionais, acredita-se que esse processo de convivência e imersão no mundo da docência já representa para o estudante, futuro professor, um ambiente formativo, no sentido de possibilitar a “[...] construção de modelos e concepções do que seja ‘o professor’, ‘a aula’, ou do que seja ‘ensinar’”. (DINIZ-PERIERA, 2007, p. 86).

Acerca das concepções teóricas de gramática e de AL, o PB, ao ser questionado sobre esses pontos, afirmou, em 2018:

Eu não gosto muito de trabalhar nomenclatura gramatical. Eu tento, eu tento ensinar a gramática da forma mais contextualizada possível, né? Mas eu vejo que o conhecimento da gramática é importante para eles entenderem o funcionamento da língua. Não como uma forma de prescrever a forma como eles devem usar a língua falada, mas também eu procuro mostrar como funciona a língua padrão porque eles precisam desse conhecimento, né? Tanto para determinados gêneros escritos como também exigem certos gêneros orais que exigem o conhecimento da norma padrão, né? Mas nas minhas aulas de gramática eu procuro fazer com que eles entendam como a língua funciona, eu procuro fazer com que eles entendam a diferença entre a norma padrão e as variedades que eles conhecem, que eles usam, né? E pra que eles tenham essa visão de como funciona, principalmente nesses gêneros que exigem a norma padrão da língua (PB-2018, grifo nosso).

Sobre esse trecho, cabe fazer algumas observações e análises. Em primeiro lugar, destacamos a ênfase dada pelo PB ao estudo do funcionamento da língua. Parece que, em alguns momentos, há uma confusão entre o que o docente entende por *funcionamento* e por *estrutura* da língua. Quando o PB diz que procura “mostrar como funciona a língua padrão porque eles precisam desse conhecimento”, afirmamos que, a partir do conhecimento de que a língua padrão é um fenômeno relativamente abstrato (FARACO, 2012), o trabalho com essa variedade está muito mais voltado à descrição de sua estrutura linguístico-gramatical do que propriamente a seu uso/funcionamento.

Em segundo lugar, chamou a atenção a prevalência, nas falas do PB, do uso da expressão *gramática* em comparação com *análise linguística* ou *reflexões linguísticas*. Em seu discurso, principalmente em 2018, também eram muito presentes expressões como *ensino gramatical*, *conhecimento gramatical*, *aulas de gramática*, esta última, inclusive, era usada no lugar de *aula*

de português/LP. Em nenhum momento, no ano de 2018, de forma espontânea, o docente utilizou ou fez referência à AL como uma perspectiva de ensino nas aulas de língua materna. A ausência dessa referência não revelou, entretanto, um total desconhecimento do professor sobre essa perspectiva, pois, quando questionado diretamente sobre o que era a AL, ele mostrou que tinha algum conhecimento sobre essa proposta, utilizando-se, inclusive, de um vocabulário específico, como, por exemplo, a *epilinguagem* e a *metalinguagem*, atividades de linguagem propostas por Franchi (1987) e Geraldi (2003c).

Entretanto, ao olharmos com mais atenção para o que o docente nos falou sobre sua concepção de AL, além de podermos acompanhar suas aulas, vemos que, apesar de citá-la como uma perspectiva familiar ao seu conhecimento teórico, o cursista vinculou fortemente a concepção de AL à perspectiva de ensino baseado na GT, como podemos ler na fala abaixo.

A AL seria isso: entender como a língua funciona, é... entender o funcionamento da língua, o funcionamento gramatical da língua, né? Os aspectos como, não só a gramática, mas olhar a língua de uma forma científica, não apenas como... por exemplo, não apenas trabalhar a língua como forma de interação, né? Praticar o uso da língua, mas ter um olhar científico pra língua, né? Parar e ver como a língua funciona quais são os diferentes componentes, como os aspectos da língua funcionam (PB – 2018).

Apesar de ter feito referência ao caráter interativo da língua, para o PB, entender o seu funcionamento é a principal ação da prática de AL. Essa posição limita o caráter de uso da linguagem a partir do processo de ensino das reflexões linguísticas nas aulas de LP. O professor trouxe à tona um de seus objetivos nas suas aulas, repetido mais de uma vez em suas falas, que era o de tornar o aluno um analista da língua, a partir de uma forma científica.

Ao olharmos a tabela de Mendonça (2006a), apresentada no final da terceira seção da presente tese, na qual a autora aponta as diferenças entre um ensino baseado nas perspectivas da AL e do ensino gramatical, vemos que o que o PB declara sobre a AL aproxima-se nitidamente da perspectiva gramatical, quando ele partia, mesmo que de uma forma não verbalizada, de uma concepção de língua como código. Também podemos citar a ênfase nos conteúdos gramaticais e uma centralidade no estudo da norma padrão, privilegiando, em demasia, as unidades menores da língua, como os fonemas, as sílabas, as palavras e as frases isoladas de seu contexto.

Na perspectiva de ensino da AL, não há uma negação do estudo dos constituintes menores da língua (fonemas, morfemas, orações), mas o ponto de partida é o macro, o discurso, ao considerar-se a linguagem como interação. A partir desse ponto, as demais partes

constituintes passam a fazer sentido em função da construção do discurso, no processo de leitura e de produção dos sujeitos constituintes da linguagem. (MENDONÇA, 2006a).

Ainda sobre a concepção teórica de AL do PB, no ano de 2019, quando ele foi novamente questionado sobre suas possíveis mudanças sobre o ensino de LP, o docente afirmou:

Eu acho que eu amadureci bastante nesse período, nesse processo. Eu acho que ainda tenho muito que aprender, que amadurecer, porque, eu acho que falta pra mim, parar mesmo e refletir sobre o... principalmente sobre a questão da AL, que eu acho que é o mais difícil. A gente trabalha leitura, leitura basicamente é ler os textos, né? Produção textual... agora, o trabalho com a AL é o mais desafiador. Você conseguir pensar a língua, mas sem tirar a língua totalmente do contexto, né? Então, assim, eu acho que ainda tenho muito, ainda tenho o que amadurecer, mas acho que eu já amadureci muito desde que eu comecei até agora (Aqui há uma referência ao Profletras) (PB – 2019.1).

Ao levarmos em conta a fala acima do PB, e ao olharmos para as mudanças no que fora privilegiado em suas aulas, do ano de 2018 para 2019, quando o foco na gramática foi substituído pelo texto, vemos que o processo formativo do Profletras fez com que o professor revisse suas concepções teóricas acerca do ensino, principalmente em relação à gramática/AL, no que diz respeito à escolha de seus objetos de ensino. Isso não significa que ele tenha saído de uma perspectiva tradicional para uma postura reflexiva sobre o trabalho com a língua, mas podemos afirmar que houve o início de um processo de reflexão sobre as concepções teóricas do professor e suas implicações acerca do ensino de LP.

Acerca desse fato, podemos ver, no depoimento transcrito acima, que algumas pretensas certezas do PB sobre a concepção de AL foram abaladas, quando ele afirmou, por exemplo, que essa prática de linguagem era a “mais difícil” e “desafiadora” dentre as demais, e que que ainda tinha muito a aprender sobre ela, demonstrando que o processo de formação lhe permitiu colocar em xeque algumas “certezas” sobre o ensino de gramática/AL.

No final de 2019, quando realizamos o último momento de entrevista com o PB, voltamos a questioná-lo sobre o que ele entendia, naquele momento, por AL. A resposta, transcrita abaixo, apresentou algumas mudanças da do início do ano, mostrada anteriormente.

AL, eu vejo como uma reflexão sobre a língua, a língua em si. É um tipo de prática em que você para pra refletir sobre a língua. Aí entram as questões gramaticais e outros aspectos da língua. Mas é um momento que é importante pra gente entender o funcionamento da língua, como utilizar a própria língua. Mais assim, um momento de reflexão sobre a língua em si e o seu funcionamento (PB – 2019.2).

Podemos ver indícios de entendimento da perspectiva do uso, quando o PB afirmou que a AL era uma prática que nos faz entender “como utilizar a própria língua”, chegando a admitir que, além das questões gramaticais, há “outros aspectos da língua” a serem considerados. Vemos, através desse depoimento, indícios de que o professor esteja, pelo menos, tentando levar sua prática, a partir da reformulação de suas concepções, para uma perspectiva interacionista.

Todo esse processo de mudança acerca das concepções teóricas de gramática/AL, atribuído pelo PB, em mais de um momento, às contribuições do Profletras, ratifica a nossa postura de entender esse mestrado como um curso de formação de professores que tem suas bases principais ancoradas no modelo da racionalidade crítica.

Essa perspectiva entende que a formação pode proporcionar ao professor reflexões ancoradas nos diversos campos do saber, que possam ajudá-lo a repensar suas posições teóricas e sua tomada de decisões acerca de sua prática e na resolução de problemas ligados ao processo de ensino-aprendizagem, relacionados a situações em sua vida cotidiana na aula, ligadas a formas de pensar que possam dialogar com os procedimentos mais técnicos de intervenção (DINIZ-PEREIRA, 2014). Dessa forma, entendemos que o processo de formação continuada estava possibilitando ao PB novas formas de pensar o ensino das reflexões linguísticas em suas aulas, e esse processo já demonstrava algumas mudanças de postura do docente em 2019.

Essa perspectiva de formação se diferencia do modelo da racionalidade técnica, que entende a formação como *status* de ciência aplicada, ao se prover os professores de conhecimentos técnicos necessários ao desenvolvimento de competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram (PÉREZ-GOMES, 1998). Nesse sentido, não buscamos nem esperávamos ver impactos diretos da formação na prática de ensino desse professor, mas, ancorados na perspectiva crítica, levantamos a hipótese de que, de alguma forma, o processo formativo interferiria nas concepções teóricas e na prática do professor.

No próximo tópico, passaremos a descrever, analisar e discutir como o PB desenvolveu seu trabalho com a gramática/AL em suas aulas, a partir das escolhas de seus objetos de ensino, analisando as possíveis contribuições, na prática de ensino, das ações formativas em que o docente estava inserido. Também discutiremos, nesse cenário, as condições de trabalho do professor.

6.2.2 O planejamento e o desenvolvimento do trabalho com a gramática/AL nas aulas do PB

Como já havíamos adiantado no tópico anterior, a sequência de aulas do primeiro período de acompanhamento do PB foi composta prevalentemente por assuntos ligados à GT. A seguir, expomos um quadro síntese das aulas observadas nesse período e passamos a comentar e analisar o desenvolvimento dessas aulas, tratando também como se deu o planejamento dos assuntos/atividades escolhidos em relação à gramática/AL e as condições que determinaram ou impediram a realização do trabalho do professor.

Da mesma forma como procedemos com a PA, não descrevemos e analisamos todas as aulas em sua totalidade, pois, pelo motivo de os procedimentos terem sido semelhantes em alguns momentos, a descrição da totalidade das aulas seria desnecessária e cansativa.

Quadro 29 - Síntese das aulas do PB, no período acompanhamento de 2018, na turma do 7º ano

SÍNTESE DOS DIAS DE AULAS OBSERVADOS – PB (2018)	
Dias de aula¹⁰²	Atividades/Conteúdos/Práticas
1º DIA	Gramática/AL • Conceito de vogal, semivogal e consoante. • Classificação dos encontros vocálicos (ditongo crescente e ditongo decrescente).
2º DIA	Gramática/AL • Continuação da classificação dos encontros vocálicos (tritongo e hiato). • Classificação dos encontros consonantais, através de exposição oral, com o auxílio do quadro e com exercícios estruturais de fixação.
3º DIA	Leitura • Leitura do conto <i>Conto de escola</i>, de Mário de Andrade.
4º DIA	Leitura: • Conclusão da leitura do conto iniciado na aula anterior. • Início da conversa sobre as <i>fanfics</i>, trazendo algumas informações sobre a caracterização desse gênero.
5º DIA	Produção de texto • Produção escrita de um conto.

¹⁰² Cada dia era composto por 2 horas-aula, em 3 dias da semana. As aulas foram concentradas nos dias de segundas, terças e quartas-feiras, não havendo choque com as aulas do Profletras, como aconteceu em 2018, com a PA. Só foram descritos os dias em que, efetivamente, houve aula, descartando-se os dias em que houve algum tipo de intercorrência que afetou as aulas da turma acompanhada, como a diminuição do horário por causa de problemas da escola, por formações dos professores, por fuga dos alunos etc. Cabe destacar que essas situações eram frequentes na EPB.

6º DIA	Aulas ministradas pela estagiária de licenciatura em Letras. Gramática/AL • Classificação dos fonemas (orais e nasais), dos acentos e sinais gráficos da LP. A aula se desenvolveu através de exposição oral, com a ajuda do quadro.
7º DIA	Aulas ministradas pela estagiária de licenciatura em Letras. Gramática/AL • Trabalho com a classificação das palavras segundo a tonicidade das sílabas (oxítona, paroxítona e proparoxítonas). • Regras de acentuação gráfica.
8º DIA	As aulas voltaram a ser ministradas pelo PB. Leitura • Trabalho com as <i>fanfics</i>. O docente realizou uma rápida caracterização do gênero, contando sua origem e explicando suas características principais. Produção de texto • Produção escrita de uma <i>fanfic</i>.
9º DIA	Retomada dos assuntos vistos pela estagiária em aulas anteriores. Gramática/AL • Discussão sobre a reforma ortográfica e sobre as variedades linguísticas da LP.
10º DIA	Leitura • Retomada da discussão sobre as <i>fanfics</i>. Produção de texto • Novo comando de produção escrita de uma <i>fanfic</i>.
11º DIA	Sistematização dos assuntos da avaliação do bimestre. Leitura • Retomada do debate sobre as <i>fanfics</i>. • Leitura do texto produzido por uma aluna.
12º DIA	Gramática/AL • Realização da cópia de um texto no quadro e de uma atividade que demandava o reconhecimento/extração de 5 palavras oxítonas, 5 paroxítonas e 3 proparoxítonas do texto copiado.
13º DIA	Exercícios estruturais de revisão para a prova. Gramática/AL • Classificação dos encontros vocálicos (tritongo e hiato). • Separação silábica. • Regras de acentuação.
14º DIA	Avaliação do bimestre.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

O início do período de observação coincidiu com o começo do bimestre letivo. O PB havia assumido a turma desde o primeiro dia de aula e o calendário da escola seguia normalmente. Por esses motivos, inicialmente, não vimos nada que, no âmbito local da escola, pudesse ser considerado um interveniente no trabalho do docente. Cabe apenas destacar que esse período coincidiu com o início do Profletras. Passemos às aulas.

Nos dois primeiros dias observados, o docente dedicou a aula ao estudo dos conceitos de vogal, semivogal e consoante; e à classificação dos encontros vocálicos e dos encontros consonantais. Nesses dias, as aulas tiveram uma configuração muito semelhante, com a exposição do conteúdo, a partir de esquemas escritos no quadro, e copiados pelos alunos; o uso de exemplos que comprovassem a explicação do professor; e, no final do segundo dia, a realização de um exercício de fixação sobre os assuntos trabalhados nos dois dias.

Podemos ver, nessas aulas, o movimento de tomar o estudo de conteúdos da gramática de forma isolada, a partir de sequências fixas e canônicas encontradas nos compêndios gramaticais mais tradicionais. Vê-se, também, que essa postura não partiu de uma situação de uso, não houve nenhum texto que, mesmo como forma de pretexto, pudesse ter motivado o enfoque dos assuntos trabalhados. Não se partiu de nenhum questionamento dos alunos ou outra razão óbvia que pudesse justificar a escolha dos temas dessas aulas. Ou seja, os conteúdos gramaticais trabalhados estavam baseados nos postulados da GT, e representaram “[...] respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam”. (GERALDI, 2009, p. 122).

As aulas abordaram um tema muito específico, direcionado, muitas vezes, àqueles que buscam conhecimento característico da área. Essa afirmação esteve presente na fala do professor, durante o segundo dia de aula, como podemos ler na transcrição abaixo:

PB: Vocês poderiam me dar exemplo de uma semivogal? Uma palavra que tivesse uma semivogal...

Nenhum aluno responde.

PB: Eu sei que esse assunto não é fácil. Ele é muito específico. Só pessoas que estudam a língua se preocupam com isso. Mas essa discussão vai ajudar vocês a entender as regras de acentuação, que vamos trabalhar daqui a umas aulas.

Ao dizer que só os estudiosos da língua se interessavam por aqueles temas, o docente se identificava como um estudioso da língua e, de uma certa forma, queria que seus alunos também o fossem. Esse fato nos indica a hipótese de que, muitas vezes, o que o professor privilegia como reflexão em suas aulas é aquilo que ele julga ser mais importante para si e, conseqüentemente, para seus alunos, mesmo havendo um currículo prescrito/orientado acerca dos objetivos e objetos de ensino.

Outro dado que ratifica a hipótese descrita acima foi o fato de termos percebido que a avaliação da unidade do 7º ano (Anexo T), sua turma de 2018, a qual acompanhamos, era idêntica à do 6º ano, turma também do PB naquele mesmo ano. Esse fato foi percebido quando o professor, no final do bimestre, espontaneamente, mostrou-nos as avaliações que havia elaborado para as suas turmas.

Ao questionarmos os motivos de as avaliações serem iguais, travamos o seguinte diálogo:

PB: Eu resolvi utilizar a primeira unidade do 7º ano como forma de compensar o *déficit* de aprendizagem dos alunos em relação aos assuntos do ano anterior, porque eles não aprenderam com adequação, e esses assuntos são fundamentais para a aprendizagem dos temas gramaticais futuros a serem trabalhados na série atual.

Pesquisador: Você foi professor dessa turma no ano passado?

PB: Não. Todas as minhas turmas do ano passado foram de 7º ano. Eu tive três 7º anos. Os alunos desse 7º ano (ele se referia à turma a qual acompanhamos) eram 6º ano no ano passado.

Sobre esse ponto, questionamo-nos como o professor havia chegado à conclusão de que os assuntos dados no 6º ano não haviam sido “aprendidos” pelos alunos se ele não havia feito nenhum tipo de atividade que pudesse avaliar os conhecimentos dos estudantes, nem com exercícios estruturais nem com atividades de produção de texto. Além disso, como lido no depoimento acima, o PB não havia sido professor da turma no ano anterior. Concluímos, portanto, que a ênfase nesses assuntos era uma necessidade do professor, que queria construir uma sequência de temas ligados à análise dos componentes da língua, partindo-se dos fonemas para se chegar às sílabas e, a partir daí, ampliar a exposição dos temas gramaticais na ordem/sequência canônica da GT.

Esse esquema de organização dos assuntos é característico do enfoque dado pelos compêndios gramaticais, ao tratarem do estudo da gramática da LP, que também reflete as categorias propostas pela NGB, quando, em seu Art.1º, a portaria recomenda “[...] a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira [...] no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, 1959). Dessa forma, podemos afirmar que a publicação da NGB teve como consequência, além da influência na forma de elaboração das gramáticas normativas produzidas a partir de 1959, o reforço de um ensino de língua baseado na sequência clássica dos conteúdos propostos pela

tradição gramatical. Sobre a forma de organização dessa sequência, destacamos, ainda, que essa portaria divide as partes da gramática em fonética, morfologia e sintaxe, a partir de diferentes tipos de análise: fonética, morfológica e sintática.

Essa forma de proposição dos conteúdos, também chamada de organização cumulativa, representa a ordem clássica dos tópicos gramaticais que “[...] assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2006a, p.203).

É devido à necessidade de se formar usuários da língua e não especialistas que Mendonça (2006a) critica a organização cumulativa dos conteúdos gramaticais. Sobre esse ponto, a autora entende que essa lógica utilizada para instituir a progressão dos tópicos a serem estudados nas aulas de português, que parte do mais “fácil” para o mais “complexo”, ou de unidades menores às maiores, vai de encontro ao fluxo natural de aprendizagem. Nessa lógica, a autora explica que a perspectiva da organização cumulativa ignora que a aquisição da linguagem ocorre a partir da produção de sentidos, da imersão em um ambiente discursivo, e, portanto, se dá do macro para o micro, e não ao contrário, como tradicionalmente a escola traça como caminho.

Sobre a organização dos conteúdos/objetos de ensino, o PB afirmou que não fez um planejamento para suas aulas do primeiro bimestre, mas apenas preencheu a etapa de planejamento obrigatória do SIEPE, que funciona, também, para o controle da própria Secretaria de Educação sobre o trabalho realizado nas escolas. Ele também informou que o que foi posto no SIEPE teve o objetivo de cumprir uma exigência legal da Secretaria de Educação, como uma função do professor. Esse caso é semelhante ao da PA, situação na qual mostramos o descompasso que existia entre o que ela colocava como planejamento no SIEPE e o que efetivava nas aulas, a partir do uso de seu planejamento pessoal. No caso do PB, como já afirmamos, ele não tinha um planejamento seu, mesmo que fosse em anotações avulsas.

No terceiro dia, observamos uma quebra e uma mudança de direção na aula do docente. Ele propôs a leitura de um conto. Percebemos claramente que essa atividade não era a planejada para a aula. Nesse dia, houve uma formação na escola, por isso alguns professores estavam ausentes da sala de aula. Para compensar essa ausência, alguns docentes “subiram”¹⁰³ suas aulas. No caso do PB, ele juntou duas turmas suas (6º e 7º anos) na mesma sala.

¹⁰³ Expressão comumente utilizada para fazer referência à circunstância de um professor assumir duas ou mais turmas ao mesmo tempo, adiantando suas aulas no horário escolar.

Com o intuito de realizar alguma atividade que contemplasse as duas turmas, que eram de séries diferentes, o professor realizou a leitura de *Conto de Escola* (Anexo S), de Mário de Andrade. Cabe destacar que somente o docente teve acesso ao texto escrito, pois os alunos não tinham cópias do material. O texto foi lido pelo PB através do *Kindle*, um leitor de livros digitais que permite aos usuários comprar, baixar, pesquisar e, principalmente, ler livros digitais, jornais, revistas, e outras mídias digitais via rede sem fio. Quase todas as leituras feitas pelo professor em suas aulas foram realizadas através desse aparelho.

Sobre o fato de os alunos não terem acesso ao texto, destacamos que a EPB não dispunha de recursos para a produção de fotocópias. Por esse motivo, nenhum texto durante as aulas observadas em 2018, na sua forma impressa, foi disponibilizado aos alunos, para leitura individual. A leitura foi sempre monopolizada pelo docente. O único auxílio de material disponível era o livro didático, que não foi utilizado no período de 2018.

Durante a leitura, o único momento em que houve uma pequena explanação referente às reflexões linguísticas foi quando o docente, a partir do questionamento de um aluno, chamou atenção sobre a diferença da linguagem utilizada no conto e a linguagem contemporânea aos alunos, justificada pela época em que o texto havia sido produzido. Sobre o trabalho com a leitura de textos escritos em outros momentos históricos, concordamos com Suassuna (2012), quando a autora propõe que

[...] a leitura de um texto literário antigo, por exemplo, permite que ele (o sujeito/aluno), para além de sua vida cotidiana e imediata, se aproprie de universos de referência do passado e da linguagem própria do momento histórico em que esse texto foi produzido” (SUASSUNA, 2012, p. 20).

Entretanto, o PB não aproveitou essa oportunidade para realizar reflexões linguísticas e culturais a partir da leitura do conto. Cabe destacar que, como a leitura foi feita de improviso, o professor não havia planejado desenvolver nenhum tipo de atividade com ou a partir do texto.

A leitura não pôde ser concluída nessa aula, obrigando o professor a retomá-la na aula seguinte (4º dia), quando só pudemos acompanhar a sua conclusão na turma do 7º ano, a qual acompanhávamos. Não houve discussão sobre o conto, não se trabalhou as características do gênero, não se explorou estratégias de leitura. Como disse o próprio PB, em um trecho das entrevistas transcrito anteriormente, “leitura é só ler o texto”. E foi isso que foi feito.

Como nosso objetivo não contempla análises das práticas de leitura desenvolvidas pelos professores, não entraremos em detalhes sobre esse ponto, mas queremos ratificar que, ao se analisar as práticas de AL desenvolvidas pelos docentes, não podemos desvincular esse trabalho

das práticas de leitura e produção de texto. Nesse sentido, ao pensarmos em um ensino baseado em uma concepção sociointeracionista de linguagem, e tomarmos a AL como uma proposta, precisamos partir de uma perspectiva a qual considera que aprender a ler, e também praticar a leitura no nosso dia a dia, é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente (GERALDI, 2009).

Nesse mesmo dia (4º dia), o PB iniciou o trabalho com o gênero *fanfic*. Ao final da aula, resolvemos questioná-lo sobre esse trabalho, como podemos ler no pequeno diálogo abaixo:

PB: Resolvi realizar esse trabalho devido a uma discussão levantada no Profletras, quando se discutiu a importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de LP, principalmente aqueles que podem estar ligados à realidade de vida dos alunos. Na aula do professor C., as leituras e as discussões da aula trataram sobre esse ponto, e isso me fez pensar em trazer algum gênero para a sala de aula. Daí escolhi a *fanfic*. (PB – 2018).

Pesquisador: O trabalho com esse gênero estava no seu planejamento?

PB: Não.

Assim, motivado por um debate travado no mestrado, o PB resolveu iniciar esse trabalho, que, destaquemos, não estava previsto em seu planejamento¹⁰⁴. A escolha da *fanfic* se deu, prioritariamente, por esse gênero ser familiar ao professor, um escritor contumaz de *fanfics*, que tinha inúmeras publicações em seus blogs na internet. Sobre esse fato, destacamos uma fala do PB, ao comentar sobre suas atividades de escritor:

Eu continuo escrevendo assim de maneira mais informal. Eu hoje escrevo muito *fanfic*. Tenho muito texto publicado lá (aqui ele fez referência aos blogs que ele mantinha na Internet (PB – 2019).

Esse fato reforça, mais uma vez, que as escolhas do PB estavam ligadas às suas preferências pessoais.

¹⁰⁴ Nessa situação, usamos a palavra “planejamento” no sentido de ideia de sequência do professor elaborada em sua mente, pois já afirmamos que, na verdade, ele não tinha um planejamento de curso elaborado para o bimestre. As aulas iam se desenvolvendo a partir de seus desejos e aspirações, como foi o caso do trabalho com as *fanfics*.

Apesar da iniciativa do PB, a sequência sobre as *fanfics* não foi desenvolvida. O docente iniciou a aula falando a respeito do gênero, trazendo suas principais características, mas não realizou a leitura de nenhum texto desse gênero. A discussão ficou somente no nível das ideias.

Na aula seguinte (5º dia), o PB solicitou a produção de um conto aos alunos, entretanto nenhum direcionamento fora dado. Os alunos iniciaram a produção do texto, mas essa atividade não foi concluída e nem cobrada pelo professor nas aulas que se seguiram. Por esse motivo, portanto, vemos que não houve nenhuma estratégia na realização da atividade, quando o pretexto para a produção textual foi a leitura do conto realizada na aula na qual o professor juntara as duas turmas, ou seja, o planejamento estava constantemente sendo improvisado.

Sobre as *fanfics*, voltaremos a comentar sobre esse trabalho mais à frente, quando o PB, no 8º dia de aula, retomou a discussão sobre esse gênero. Neste momento, seguimos com os comentários dos 6º e 7º dias de aulas, que foram ministradas por uma estagiária de LP.

Há alguns dias, o professor, além do acompanhamento do pesquisador, contava com a presença de uma estagiária nas suas aulas. Ela era estudante de Letras de uma faculdade privada da cidade do Recife e estava realizando seu estágio de observação e regência na EPB, com a supervisão do PB. No 5º dia de aula, o docente anunciou aos alunos que a estagiária ministraria algumas aulas na turma a partir do dia seguinte e afirmou que ela trabalharia os mesmos assuntos que seriam trabalhados por ele.

As aulas seguintes (6º e 7º dias) foram ministradas pela estagiária, e os assuntos foram determinados pelo PB, que solicitou que ela seguisse o esquema traçado por ele para a revisão dos assuntos gramaticais da série anterior, através de uma sequência determinada pelo esquema da GT. Nesse sentido, após serem trabalhadas as questões sobre fonema, sílabas, classificação dos encontros vocálicos e consonantais, o assunto a ser focado seriam as regras de acentuação gráfica.

Para tanto, a aula foi iniciada com a classificação dos fonemas (orais e nasais) e com os conceitos de acentos gráficos e tônicos. A partir desses conceitos, foram trabalhadas as classificações das palavras quanto à sua tonicidade e as regras de acentuação propriamente ditas, que era o tema central das aulas.

O trabalho da estagiária seguiu o que vinha sendo desenvolvido pelo PB, em uma formatação que representava o esquema no qual o professor parte da exposição das regras, passa por exemplos, muitas vezes os clássicos empregados na gramática, finalizando a sequência com exercícios que, de uma certa forma, “comprovariam” a aprendizagem do aluno, através de respostas devolvidas ao professor como forma de verificação da aprendizagem.

As aulas ministradas pela estagiária, assim como as duas primeiras aulas (1º e 2º dias) observadas do PB, foram baseadas na metodologia transmissiva, com base na exposição dedutiva dos conteúdos (das regras para os exemplos) e, por fim, com os exercícios que se configuram treinamentos (MENDONÇA, 2006a). Essa forma de trabalho está baseada na perspectiva gramatical de ensino, que se configura a partir da base teórica de que a língua é um sistema estrutural imutável e, dessa maneira, seu ensino se processa de forma que esse sistema seja apreendido isoladamente.

Ao conversarmos com a estagiária, ela nos afirmou que havia chegado à EPB por indicação de uma listagem de escolas que tinham convênio com a faculdade onde ela estudava. Segundo a estagiária, a gestora acolheu-a de prontidão e apresentou-lhe o horário escolar para que ela escolhesse o docente que supervisionaria seu trabalho. Dessa forma, foi procedida a escolha do PB como orientador de estágio da estudante de Letras.

Sobre o seu contato com o docente, a estagiária afirmou que a recepção tinha sido tranquila, que eles haviam conversado sobre a formação da estudante e o professor havia tentado conhecer um pouco o perfil dela. Após o primeiro contato, ela passou a acompanhar a turma, como observadora, e perto do início do período de regência, perguntou ao PB que assuntos poderia dar nas aulas, quando foi determinado que seriam as regras de acentuação gráfica. Segundo a estagiária, as aulas foram preparadas por ela, e o professor não a orientou diretamente na elaboração da sequência, somente conhecendo a forma de apresentação no momento das aulas.

A respeito desse fato da participação da estagiária no processo de observação das aulas do PB, chamou a atenção o papel do professor como formador da prática de ensino de uma estudante em sua formação inicial. Da mesma forma que o PB era um cursista em processo de formação continuada no Profletras, ele desempenhou um papel de formador-orientador da prática da estagiária, em sua formação inicial no curso de Letras.

Sobre o processo de escolha dos conteúdos a serem ministrados nas aulas dadas pela estagiária, percebemos que houve uma continuidade do perfil do PB, quando a estudante adotou não só o assunto sugerido pelo docente, mas a forma com que ele vinha formatando as aulas. Assim, vemos que a influência do estilo de aula e da visão focada na tradição gramatical de ensino do PB foi determinante para a construção das aulas ministradas pela estudante.

Acreditamos, portanto, que a postura do docente, durante o período em que a estudante de Letras o observou, fez com que ela entendesse qual a forma privilegiada por ele em relação ao ensino de LP, em especial à gramática, e, por esse motivo, concluímos, que ela tentou manter a mesma estratégia.

Não temos evidências que possam comprovar que a orientação do PB influenciou na formação das concepções teóricas e da prática acerca do ensino de LP da estagiária, pois a estudante não nos afirmou nada sobre uma possível discordância da escolha dos conteúdos e aceitou facilmente a proposta do PB. Também não temos evidências para tecer relações da prática da estagiária com uma possível orientação por parte do professor-supervisor da estagiária vinculado à IES.

O que destacamos, além da escolha dos conteúdos, realizada pelo PB, foi a forma com que a estagiária organizou as aulas. Ela poderia ter apresentado as regras de acentuação em uma perspectiva diferente da utilizada pelo PB nas aulas que foram observadas, a partir do uso da língua em textos escritos, com reflexões que pudessem levar os alunos a construírem, a partir do processo de indução como procedimento metodológico, através de atividades epilinguísticas, as regras de acentuação, na construção de um caminho que privilegiasse o esquema – USO → REFLEXÃO → USO / Sistematização/ Reflexão/Norma, como princípio que norteia o desenvolvimento das atividades de AL. (KEMIAC e ARAÚJO, 2010).

Essa teria sido uma excelente oportunidade de a estagiária ter desenvolvido uma prática através da qual pudesse demonstrar que um ensino baseado na perspectiva da AL poderia contribuir com a construção do conhecimento linguístico do aluno, através da elaboração coletiva das regras, ao invés de apresentá-las prontas ao aluno; assim como havia a possibilidade de contrastar o conhecimento que poderia ter sido construído pelos alunos, através da mediação docente, com o que a tradição gramatical prescreve.

Após as aulas ministradas pela estagiária, o PB retomou o trabalho com as *fanfics*. Antes do início desta aula (8º dia), ainda na sala dos professores, o docente voltou a nos falar sobre a ideia de realizar um trabalho com o gênero textual em questão. Segundo ele, a ideia tinha nascido a partir do debate realizado na disciplina “Alfabetização e letramento” do Profletras, quando, segundo o PB, discutiu-se a importância do trabalho com os gêneros textuais que estariam relacionados à vivência dos alunos. O docente relatou que teve a ideia de trabalhar com jogos, como o RPG, por exemplo, mas escolheu as *fanfics* porque esse gênero abarcaria a recriação de textos diversos.

Sobre o processo relatado acima, chamou a atenção o fato de a discussão teórica realizada na formação continuada (Profletras) ter despertado no PB a ideia de alterar sua programação de aula. Quando falamos em alteração, queremos afirmar que, provavelmente, se não tivesse participado dessa discussão na disciplina citada, o docente, pelo menos naquele momento, não teria interrompido a sequência de temas gramaticais ligados à fonética e à acentuação para realizar o trabalho com as *fanfics*.

Em suas aulas, o PB seguia uma sequência baseada nos conteúdos gramaticais, sobretudo, na sequência proposta pela tradição gramatical, ratificada pela NGB, de 1959. A interrupção dessa sequência nos dá o indício de que algo mudou na cabeça do docente, pelo menos no que diz respeito à inserção de outros objetos de ensino em suas aulas, interrompendo uma sequência gramatical.

Ainda no 8º dia de aula, o PB começou a falar sobre as *fanfics*, contando a história do surgimento desse gênero e trazendo suas características principais. Ele, de maneira prática e rápida, produziu, oralmente, uma fanfic durante a aula. Esse fato mostrou mais uma vez a habilidade que o docente tinha com a produção dessas histórias, que eram comuns no seu dia a dia. Na sequência, ele solicitou que os alunos escolhessem uma história (animes, novelas, desenhos animados, jogos, filmes) para produzirem uma fanfic, trabalho que ficou para a aula seguinte.

A aula seguinte (9º dia) não foi iniciada com a continuação do trabalho com as *fanfics*. O professor nos relatou que não tivera tempo de organizar o material e, por isso, deixaria a sequência para aulas posteriores. Nesse dia, a discussão voltou a focar os conteúdos gramaticais, principalmente no que se referia à acentuação e à ortografia.

Percebemos que o trabalho com as *fanfics* fora temporariamente interrompido pelo motivo de o PB não ter conseguido organizar o material que ele desejaria utilizar na aula daquele dia, voltando, de improviso, às discussões sobre os temas gramaticais. Nessa situação, ele retomou e repetiu os assuntos ministrados pela estagiária, ao trazer, novamente, a discussão sobre acentuação gráfica, levantando algumas ideias sobre a importância de se estudar esse assunto na escola, conforme diálogo abaixo, que se deu durante as aulas.

PB: Eu tenho consciência que vocês não vão aprender a colocar os acentos memorizando as regras.

A1: E por que o senhor quer estudar as regras?

PB: Para consulta.

A2: Professor, como eu aprendo?

PB: Com a leitura. Não só a leitura, mas ela vai te ajudar muito. Se você ler com certa regularidade, você vai se acostumando com a posição dos acentos. São duas coisas, a leitura e a regra. Mas só a regra não vai te ajudar porque você esquece. Vocês precisam ter o entendimento de como a língua funciona. Gramática na verdade é como a língua se organiza.

A sintaxe, a concordância, a regência, são coisas que vamos ver ainda esse ano. Outra coisa é o gênero. A gente tá vendo a fanfic. Provavelmente esse ano vamos estudar alguns gêneros, a notícia, a reportagem. (Aula de 2018).

Alguns pontos nos chamaram atenção nesse pequeno diálogo travado na aula desse dia. Em primeiro lugar, destacamos a separação que o PB fez entre o trabalho com os gêneros, com os textos de forma geral, e com a gramática. Isso fica claro quando ele traça fronteiras entre os assuntos gramaticais e o trabalho com os gêneros que seriam estudados ao longo do ano letivo. Além do que foi dito no trecho da aula transcrito acima, a separação fica ainda mais clara quando observamos a dinâmica dos dias em que o professor trabalhou com as *fanfics* e os dias que foram dedicados ao estudo da gramática.

Entre as aulas de gramática e as aulas com as *fanfics*, não houve diálogo. A proposta não era de articulação entre as práticas de linguagem, como se propõe na perspectiva da AL, que tem como fundamento o uso das reflexões linguísticas como base para a construção do conhecimento acerca da linguagem. Essa perspectiva propõe um caminho inverso ao que normalmente é feito nas aulas que se baseiam em uma perspectiva tradicional de ensino de língua. Segundo Suassuna (2012), seria muito mais produtivo partir do conhecimento que o aluno já tem da língua, para, em seguida, passar a um momento de explicitação do conhecimento, através da descrição dos fenômenos linguísticos, não privilegiando o trabalho com as normas e descrições gramaticais.

A descrição e a análise dessas aulas do PB mostram que, apesar de reconhecer a importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de LP, e de começar a elegê-los como objetos de ensino, o docente não concebe uma articulação entre os temas gramaticais/AL, a leitura e a produção dos textos.

O outro ponto a ser discutido, a partir do trecho da aula transcrito acima, é a declaração do PB acerca do conceito de gramática. Nas palavras do docente, “gramática na verdade é como a língua se organiza”. Essa ideia está ligada à concepção de gramática como regras que definem o funcionamento de determinada língua. Entretanto, ao analisarmos as aulas e outros depoimentos do professor, vemos que sua concepção de gramática estava mais voltada para o entendimento de que ela representa um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada norma, no caso, a norma padrão da língua (ANTUNES, 2007).

Ao se referir às formas com as quais os alunos poderiam aprender a acentuar as palavras, o PB afirmou que tanto o estudo das regras como a leitura eram fundamentais para

essa aprendizagem. Entretanto, apesar desse discurso, suas aulas sobre acentuação se basearam, apenas, no estudo das regras, com o objetivo de que os alunos aprendessem com esse procedimento, ficando esse fato claro, inclusive, na realização de exercícios estruturais e na avaliação da unidade.

Na sequência da aula, o professor passou a falar, de maneira assistemática, sobre a reforma ortográfica, sobre a diferença do português do Brasil e do português de Portugal, sobre as variedades linguísticas, sobre a história da língua. Toda essa discussão surgiu da cabeça do docente e não manteve nenhuma relação aparente com algum texto, com questões levantadas pelos alunos nem com os temas gramaticais que vinham sendo trabalhados até então.

Sobre essa situação, podemos levantar a hipótese de que, assim como aconteceu com a PA, o PB estava trazendo para a sala de aula discussões sobre o ensino de LP realizadas nas ações de formação continuada das quais participava, principalmente do Profletras. Essas discussões foram inseridas nas aulas, de forma aleatória, mas não basearam o planejamento e a execução de reflexões linguísticas nas aulas de LP do docente, que, fundamentalmente, não tiveram sua configuração alterada.

Após as discussões, o PB voltou ao assunto da classificação das palavras segundo a sílaba tônica, assunto já trabalhado pela estagiária. Não houve a utilização de material impresso e nem do livro didático. Sobre esse tema, o PB copiou no quadro, novamente, o que já fora exposto pela estagiária, ao se referir às palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

No 10º dia, o professor voltou ao trabalho com a fanfic. Já no início da aula, ele nos relatou, novamente, que não tinha tido tempo de preparar o material e que também não tivera condições de fotocopiar o texto para os alunos. Por esse motivo, realizaria a leitura do texto selecionado nos slides, com o auxílio do Datashow (projektor), de forma coletiva.

Ao iniciar a leitura, o computador que estava sendo utilizado juntamente com o projetor descarregou e o docente não tinha o cabo para conectar o equipamento à corrente elétrica. Por esse motivo, o texto não pôde ser compartilhado com os alunos. Sem poder contar com a leitura do texto, o docente voltou a caracterizar o gênero, falando de sua divulgação no meio virtual e confessando aos alunos que constantemente publicava *fanfics* em seus canais na rede. Dessa forma, a aula foi concluída.

No dia seguinte (11º dia), o PB voltou a falar sobre as *fanfics*. Novamente, ele afirmou que não havia conseguido trazer o exemplo do texto e seguiu caracterizando o gênero. Na sequência, o docente solicitou que os alunos produzissem uma fanfic baseada no texto escolhido em aulas anteriores (8º dia).

À medida que os alunos iam anunciando a finalização da produção, o docente ia passando individualmente na carteira de cada estudante e fazendo uma avaliação do texto. Com uma aluna, ele se ateve principalmente aos aspectos relacionados à construção da narrativa e dos personagens. Ele elogiou a escolha do foco narrativo do texto e não se ateve muito aos aspectos gramaticais. Ao final, solicitou que a aluna reescrevesse o texto seguindo algumas orientações de melhoria da narrativa. Esse mesmo movimento foi feito com os poucos alunos que conseguiram concluir a atividade com sucesso.

A maioria dos alunos não conseguiu realizar a produção do gênero solicitado, produzindo, quase todos, uma paráfrase da história original escolhida por cada um. Ao questionarmos o professor sobre o resultado dessa atividade, ele afirmou que os alunos não haviam entendido a proposta da produção, e respondeu positivamente quando o questionamos se a proposta não haveria tido sucesso se os alunos pudessem ter lido um texto desse gênero antes.

Nessa atividade, pareceu-nos interessante o fato de o professor não ter dado tanta importância às questões puramente gramaticais, senão à própria construção da estrutura e das características linguísticas da narrativa. O PB focou sua atenção em um ponto distinto do que ele vinha tratando nas aulas, as questões gramaticais. O docente se preocupou mais com a produção de um texto que atendesse à tipologia narrativa, focando na construção dos personagens e do foco narrativo e com as características principais do gênero fanfic.

Esse fato leva-nos a pensar que, provavelmente, essa postura se deveu ao fato de o docente ser um escritor de *fanfics* e que, por isso, sua principal preocupação fosse realmente a produção de um texto adequado ao cumprimento do propósito comunicativo do gênero, bem como a sua estrutura. Nesse caso, a figura do escritor sobrepôs-se à do professor que buscava formar alunos analistas da língua.

Acerca do trabalho com o gênero fanfic, é imprescindível observar como algumas contribuições da formação continuada puderam alterar as escolhas dos objetos de ensino feitas pelo PB. Nesse caso, a inserção do trabalho com o texto na aula foi interessante, mas a falta de planejamento e organização do professor inviabilizou, por mais de uma vez, a concretização da sequência com o gênero, ao entendermos que não foi desenvolvido um trabalho com a leitura e caracterização do gênero a partir de um contato direto do aluno com textos reais; houve poucos momentos de reflexões linguísticas a partir do gênero, principalmente sobre sua estrutura composicional; e a produção, que fora realizada, não obteve êxito, devido às falhas no desenvolvimento da sequência desenvolvida pelo professor.

Esse processo leva-nos a concluir que, apesar de ter possibilitado a inserção de novos objetos de ensino nas aulas do PB, as contribuições do processo de formação continuada não possibilitaram um trabalho efetivo com o gênero, em seus aspectos de leitura, produção e AL, pois a concretização desse trabalho extrapola o nível do contato e/ou do domínio do conhecimento teórico por parte do docente. Em muitos casos, como o do PB, a eficácia do trabalho depende, em primeiro lugar, da organização e do planejamento do professor, ao pensar e elaborar previamente os materiais e as ações a serem adotadas para o desenvolvimento das aulas.

Essa ausência de organização do PB, segundo seu depoimento, e a partir de nosso olhar, pôde ser justificada, em parte, pela sua sobrecarga de trabalho e pelas suas obrigações assumidas no Profletras, quando os cursistas tiveram que conciliar sua vida acadêmica com a profissional, além de sua vida pessoal.

Outro ponto que também influenciou na execução de certas atividades são as condições de trabalho oferecidas pela EPB, onde não se havia a disponibilidade de fotocopiar materiais impressos, além de toda a falta de estrutura da instituição, já citada na seção metodológica.

Para rememorar o leitor, e acrescentar novas informações, destacamos as constantes faltas dos professores, obrigando alguns docentes a juntarem turmas ou se dividirem no controle de dois ou mais grupos ao mesmo tempo, comprometendo o planejamento diário. Sendo assim, havia a proposição de atividades que pudessem ser executadas sem a presença constante do professor na sala. Entre outros fatores, a ausência de portas nas salas fazia com que o barulho e, inclusive, a presença de alunos de outras turmas fossem constantes nas aulas; além do calor insuportável e da falta de material tecnológico adequado e suficiente na escola.

Os dois dias de aulas que se seguiram (12º e 13º dias) foram dedicados à revisão do conteúdo gramatical a ser explorado na avaliação da unidade. No 12º dia, o PB copiou um texto no quadro e pediu para que os alunos retirassem dele 5 palavras oxítonas, 5 paroxítonas e 5 proparoxítonas. Essa atividade de gramática “a partir do texto” nos pareceu revelar um movimento interessante, quando o professor, envolto no discurso acadêmico propagado pelas formações, de se trabalhar o texto na sala de aula, usa-o como mero pretexto para a exploração dos aspectos gramaticais que realmente são o foco da atividade.

Além da força do discurso acadêmico, essa situação nos faz pensar em duas hipóteses para entender os motivos pelos quais o professor utilizou esse texto, que apenas foi lido coletivamente na aula antes de ser objeto para a retirada das palavras requeridas pela atividade. O primeiro deles é que o texto foi utilizado para dar um suporte à questão gramatical, ou seja, sem haver preparado uma atividade mais elaborada de gramática, o professor recorreu a um

texto, de tamanho copiável no quadro, para que os alunos, a partir dele, pudessem retirar tais palavras, que era o objetivo maior da atividade.

Um outro motivo é o preenchimento do tempo da aula com uma atividade que aparentemente não levaria mais de 15 minutos para ser realizada, caso os alunos não precisassem copiar o texto do caderno. A estratégia da cópia é utilizada constantemente por professores, inclusive para conter a indisciplina.

Na última aula observada (14º dia), o PB aplicou a prova da unidade, que tinha o objetivo de avaliar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados no bimestre letivo. Durante a aplicação da prova, alguns alunos apresentaram dificuldades para compreender a classificação das palavras quanto ao número de sílabas e à sua tonicidade. Por esse motivo, o PB chegou a dar algumas informações individuais e coletivas, anotando no quadro, novamente, as regras de classificação das palavras, seguidas de exemplos, quando concluímos que houve, durante todo o processo de ensino, uma repetição excessiva e ineficaz das regras gramaticais em questão.

Ao analisarmos a prova (Anexo T), percebemos que todas as suas questões se referiam aos conteúdos gramaticais trabalhados pelo PB durante o semestre, com exceção das regras de acentuação, que, segundo o docente, precisariam ser vistas novamente, “com mais calma”, no segundo bimestre.

Havia apenas um texto na prova, a letra da música *Construção*, de Chico Buarque. Sobre a leitura desse texto, nada foi trabalhado. Apenas foi proposta uma questão que perguntava se as últimas palavras de cada verso eram oxítonas, paroxítonas ou proparoxítona. Nesse ínterim, muitos alunos não sabiam o que era um verso, tendo o professor que explicar do que se tratava.

Sobre essa questão, vimos que ela poderia ter sido uma ótima oportunidade de o professor ter realizado um diálogo entre a classificação das palavras em relação à sua sílaba tônica, uma questão de metalinguagem, e a construção do texto, a partir de uma reflexão epilinguística, quando a escolha de sempre terminar os versos com palavras proparoxítonas revelaria uma estratégia do autor, como uma ferramenta linguística utilizada para criar efeitos sonoros e de sentido no texto. Dentre os aspectos sonoros, poderia ter sido realizado um trabalho com as rimas e o ritmo de construção do texto, ao se abordar a descrição da construção do prédio e da estrutura poética do texto, dentre outras reflexões linguísticas

Além disso, o docente poderia ter elaborado alguma questão para destacar que as proparoxítonas são em número bem menor em nossa língua, se comparadas às oxítonas e às paroxítonas. Ou seja, haveria inúmeras possibilidades de se explorar reflexões sobre a língua, a partir de atividades epilinguísticas, sem, entretanto, deixar de lado o estudo da metalinguagem.

Dessa forma, as reflexões epilinguísticas precederiam a metalinguagem, dando sentido a essa última. (GERALDI, 2003c).

Acerca desse instrumento avaliativo, o PB não nos apresentou o resultado das notas nem das médias da unidade. Sobre as outras atividades solicitadas pelo docente, que poderiam ter sido computadas para a soma das médias dos alunos, destacamos a produção do conto e da fanfic. Sobre a primeira, praticamente nenhum aluno entregou a atividade ao professor. Acerca da segunda, realizada por vários alunos, o PB nos afirmou, ao mostrar-nos alguns textos, que quase todos os estudantes não entenderam a proposta de produção do gênero. Diante desse resultado, não houve uma nova oportunidade de (re)escrita do texto, e acreditamos que a nota do bimestre fora baseada, principalmente, na prova escrita.

Ainda sobre as aulas de 2018, vemos que as concepções de gramática do PB eram herdeiras de uma disciplinação teórica que sustentou o nascimento da GT, que fora proporcionado pelos estudos da filosofia grega, com base no campo doutrinário dos estudos da gramática, ligado ao ramo dos estudos filológicos da linguagem. Nesse ramo, prevalecia a enunciação e a proposição de supostas verdades incontestáveis sobre a língua (BAGNO, 2009), sem a existência de uma reflexão filosófica sobre a linguagem. Dessa forma, podemos afirmar que o campo doutrinário, em oposição ao campo teórico, foi o grande responsável pela formação da tradição gramatical advinda da antiguidade greco-romana, que nos deixou como herança um ensino baseado na tradição gramatical, como pudemos ver nas aulas desse período de observação do PB.

Na sequência, passaremos a analisar e comentar o período de observação realizado no ano de 2019, para, em seguida, fazermos uma análise mais comparativa entre os dois períodos e ver se e como a prática do professor se alterou de um ano para outro.

A seguir, apresentamos dois quadros que sintetizam as aulas do PB. O primeiro diz respeito à turma do 8º ano, que o professor dividiu extraoficialmente com uma colega professora; e o segundo, em uma turma de 7º ano, que ele assumiu de forma permanente. Começamos pela turma do 8º ano.

Quadro 30 - Síntese das aulas do PB, no período de acompanhamento de 2019, na turma do 8º ano

SÍNTESE DOS DIAS DE AULAS OBSERVADOS – PB (2019 – 8º ano)	
Dias de aula¹⁰⁵	Atividades
1º DIA	Produção de texto ● Texto escrito sobre o local onde os alunos moravam.

¹⁰⁵ Da mesma forma das aulas de 2018, cada dia era composto por 2 horas-aula.

2º DIA	Leitura ● Crônica “<i>Recife</i>” (1960), de Paulo Mendes Campos. Gramática/AL ● Circular as palavras do texto que eram desconhecidas e buscar o significado delas no dicionário.
3º DIA	Leitura ● Crônica <i>A última crônica</i>, de Fernando Sabino.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

Esse período foi intensamente complicado para o PB na EPB, quando ele alternou seu trabalho entre as funções de professor e de educador de apoio. Os três dias de aulas acompanhados e descritos no quadro acima representam as aulas do docente na turma na qual ele dividia com a professora titular da disciplina. Das seis aulas semanais da turma, duas ficaram sob a responsabilidade do PB. Isso justifica o baixo número de dias acompanhados nesta turma. Além disso, nesse período, houve alguns dias sem atividades, devido às chuvas na cidade do Recife e ao fato de, frequentemente, os alunos se evadirem da escola no horário do intervalo, ficando, a turma, sem estudantes por algumas vezes, mesmo com a presença do professor na EPB.

Como pudemos observar no quadro acima, o PB trabalhou com o gênero textual crônica, visando, inicialmente, à participação da turma na OLP, e também buscou preparar o terreno para o desenvolvimento do seu projeto de intervenção, através do uso dos textos produzidos pelos alunos da turma como material de coleta de dados para as análises de seu projeto.

Retomando a discussão sobre a turma do 8º ano, afirmamos que o trabalho da professora titular da disciplina não tinha relação direta com o trabalho desenvolvido pelo PB. Ele nos afirmou que não tinha acesso ao planejamento da professora e que não sabia o que ela estava trabalhando na turma. Destacamos, também, que, em nenhuma das aulas observadas, o docente perguntou aos alunos sobre o que a professora estava trabalhando. Ou seja, não havia diálogo e articulação entre o que o docente propunha como atividade de leitura e produção das crônicas e as atividades desenvolvidas pela professora.

Essa situação nos mostrou que o fato de o PB precisar assumir essas aulas para desenvolver o seu projeto de intervenção não levou em conta a importância da organização e do planejamento de ensino da turma, deixando os alunos à mercê do desenvolvimento do trabalho de dois professores que trabalhavam de forma independente.

O primeiro dia de aula da turma do 8º ano foi dedicado à preparação e à produção de um texto. A partir de algumas perguntas iniciais, o PB foi provocando os alunos a pensarem sobre o lugar onde eles viviam, como podemos ler na transcrição a seguir:

PB: Eu queria que vocês pensassem sobre o lugar que vocês vivem. Quais as lembranças que vocês têm de lá? Vocês sabem algo sobre a história do local? Vocês têm curiosidade em saber a história do local?

Eu mesmo sei muita coisa sobre o bairro que eu moro hoje. Também me recordo de várias histórias de onde eu morava quando vivia com meus pais, o lugar onde cresci. Eu também passei um bom tempo morando outro estado do Brasil, quando trabalhei como missionário de uma instituição religiosa

Após esse diálogo, o professor propôs o seguinte comando de produção de texto:

Escrevam um texto sobre o lugar onde vocês vivem. Não se preocupem com a forma, com a língua. É apenas um primeiro exercício.

Ao se basear na proposta da OLP, que, nas séries finais do Ensino Fundamental, propunha um trabalho com as memórias, o docente lançou o comando da produção do gênero em questão, baseado em algumas orientações do material da OLP, como os questionamentos feitos para suscitar as ideias para a produção das narrativas. Entretanto, o trabalho não foi desenvolvido em sua completude, não tendo nenhum aluno concluído e entregue seu texto ao professor.

Destacamos, também, o trecho no qual o professor disse que, ao produzir o texto, os alunos não deveriam se preocupar com a forma e com a língua. Não sabemos exatamente o que ele pretendeu com essa afirmação, mas levantamos a hipótese de que ele queria que os alunos produzissem seus textos sem a preocupação com a norma gramatical, no sentido de deixar a criação literária fluir. Esse fato reforça o que defendemos nas análises das aulas do ano de 2018, quando afirmamos que o PB fazia uma separação entre as aulas de gramática e as de produção de texto, como se a gramática funcionasse de forma independente do uso da língua. Segundo essa ideia, no caso dessa atividade, o aluno não precisaria lançar mão dos conhecimentos gramaticais trabalhados nas aulas para produzir o texto.

Sobre o desenvolvimento da proposta dessa produção texto, afirmamos que, além dos questionamentos feitos pelo PB, haveria outros passos propostos pelo material da OLP, como, por exemplo, a participação do professor em um curso *on-line* sobre avaliação da produção textual; a criação de oficinas na escola; e a participação nas etapas municipais, estaduais e nacional.¹⁰⁶

Dentro desse percurso previsto no regulamento da OLP, para cumprir as etapas, diversas atividades com as práticas de linguagem deveriam ter sido realizadas pelo docente, como a leitura de textos do gênero em questão, a discussão sobre as características do texto, incluindo, nesse processo, as reflexões linguísticas voltadas para o estudo do funcionamento linguístico-textual e enunciativo do gênero, como aponta Reinaldo (2012), ao destacar que essa prática vem recebendo destaque nas pesquisas e no desenvolvimento de sequências didáticas desenvolvida para o ensino de LP, como é o caso do material da OLP.

Esse projeto não é apenas um concurso que visa à produção e à premiação de textos dos alunos. Um de seus principais objetivos é contribuir com a formação de professores com vistas à melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, o material disponível para o professor tem como objetivo auxiliar o docente no desenvolvimento das atividades do concurso, além de possibilitar discussões sobre o ensino de LP. No caso do PB, ele não havia lido o material disponível à orientação do professor. Além disso, declarou que nem ele nem a professora titular da disciplina haviam feito a inscrição da turma ou da escola na OLP.

Destacamos, assim, a necessidade do engajamento dos professores nos projetos que eles decidem desenvolver nas suas respectivas escolas e turmas, ao buscarem cumprir os objetivos propostos pelo processo; no caso da OLP, tanto como uma ação formativa do próprio docente quanto em relação ao aprendizado dos alunos. Para tanto, o professor precisa, minimamente, realizar a leitura dos materiais e planejar suas atividades e ações a serem desenvolvidas nas aulas.

Ainda sobre a OLP, destacamos que, no regulamento do projeto, havia uma determinação dos gêneros que deveriam ser produzidos em cada série, como podemos ver abaixo.

¹⁰⁶ Todas as informações sobre a OLP, que teve sua 6ª edição no ano de 2019, estão disponíveis no site <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>.

Quadro 31 - Categorias, anos escolares e regras sobre os textos da OLP

Categorias	Anos escolares	Número de caracteres com espaços
Poema	5º ano do Ensino Fundamental	2.000
Memórias literárias	6º e 7º anos do Ensino Fundamental	4.200
Crônica	8º e 9º anos do Ensino Fundamental	4.200
Documentário*	1º e 2º anos do Ensino Médio	8.500
Artigo de opinião	3º ano do Ensino Médio	4.200

Fonte: Regulamento Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 6ª edição, (2019).

A turma na qual o professor estava desenvolvendo o trabalho era um 8º ano, mas, nesse primeiro dia de aula, ele propôs a escrita de uma memória, gênero prescrito para as turmas de 6º e 7º anos. Nessa situação, analisando as orientações e o regulamento da OLP, vemos que o trabalho descrito e comentado do PB nessa aula não condizia com o desenvolvimento das atividades do concurso. Dessa forma, portanto, concluímos que o professor não conhecia o projeto em sua completude.

Nos dois dias seguintes (2º e 3º dias), o professor seguiu com a dinâmica do trabalho com os textos, abordando, nessas aulas, a leitura de duas crônicas, que foram, respectivamente, “*Recife*” (1960), de Paulo Mendes Campos (Anexo U) e *A última crônica*, de Fernando Sabino (Anexo V). Com esses textos, não foram desenvolvidas atividades de reflexão linguística, não houve nenhuma produção de textos, tampouco atividades que explorassem a leitura. Ou seja, só foi realizada a leitura de cada texto.

Após esse período, de pouco mais de 30 dias, o professor deixou as aulas que tinha nessa turma e assumiu outras turmas que eram de outros professores. A volta do PB à sua função de professor, deixando de lado o cargo de educador de apoio, mexeu com a rotina dos demais professores e, principalmente, com a dos alunos. Houve uma redistribuição das turmas entre os professores de LP da EPB em pleno mês de junho. Essa redistribuição também afetou os horários dos professores dos outros componentes curriculares, através de um efeito cascata na grade de horários.

Na sequência, apresentamos um quadro síntese das aulas do PB na turma do 7º ano e procedemos às análises.

Quadro 32 - Síntese das aulas do PB, no período de acompanhamento de 2019, na turma do 7º ano

SÍNTESE DOS DIAS DE AULAS OBSERVADOS – PB (2019 – 7º ano)	
Número da aula	Atividades
1º DIA	Debate sobre o gênero memória, através do levantamento de suas principais características.
2º DIA	Produção de texto ● Narrativa (comentário de uma postagem no Facebook).
3º DIA	Leitura ● Memórias <i>Minha vida de Menina</i> ● Relato histórico <i>Mercador de escravos</i>
4º DIA	Leitura ● Memórias <i>Memória de livros</i> Gramática/AL ● Norma linguística, língua culta, discussão acerca da definição de gramática, gramaticalidade, verbos.
5º DIA	Atividade avaliativa.

Fonte: Elaborado por Álvaro Duarte (2021).

O professor assumiu a turma na primeira semana do mês de junho de 2019, faltando pouco tempo para o fechamento do segundo bimestre letivo do ano, sem ter muitas informações sobre o andamento das aulas da sua nova turma.

As aulas dessa turma mantiveram o mesmo formato e esquema das aulas da turma do 8º ano, com a prevalência de atividades ligadas ao trabalho com o texto. As reflexões linguísticas iam “aparecendo” no decorrer das aulas, de acordo com o desenvolvimento das atividades.

No primeiro dia, houve um momento de preparação para a produção de uma memória, quando o professor passou a comentar as principais características desse gênero. Já no segundo dia, o docente solicitou que os alunos escrevessem uma narrativa (comentário de uma postagem no Facebook), a partir do comando abaixo, escrito no quadro.

O melhor aniversário da minha vida

Qual?

Onde?

Com quem?

O que aconteceu?

Como forma de tentar direcionar a produção a partir da escrita de um gênero, o docente resolveu dar o seguinte comando:

PB: Vamos colocar isso em um gênero. Vocês vão escrever isso no papel, mas é um grupo no Facebook. Eu coloquei lá uma postagem perguntando qual o melhor aniversário da sua vida. Vocês vão escrever um comentário em uma postagem do Facebook, com no mínimo 8 linhas.

Essa atividade, assim como a da produção das *fanfics*, desenvolvida no ano de 2018, baseou-se na ideia do uso dos gêneros digitais e das TDIC como recursos para o desenvolvimento do trabalho escolar no ensino de língua, que são comuns à vivência dos alunos, como, por exemplo, postagens e comentários nas redes sociais.

Essa proposta de se trabalhar com as mídias digitais ganhou mais espaço nas discussões dos processos formativos docentes, em especial no âmbito das Secretarias de Educação, com a promulgação da BNCC, a partir do ano de 2018. A BNCC reconfigurou alguns objetos de ensino, principalmente os relacionados aos gêneros textuais do universo digital, e trouxe à tona a proposta da AL/semiótica, ao propor reflexões sobre a língua além da linguagem verbal (escrita e oral).

Nos anos de 2018 e 2019, período no qual acompanhamos a PA e o PB, as ideias expressas na BNCC ainda não haviam sido implementadas nas redes de ensino da Educação Básica, mas, nesse período, as discussões sobre a base estavam presentes em vários ambientes nos quais os docentes conviviam. Segundo nossos voluntários, tanto nas escolas como nas formações da Rede Estadual de Pernambuco e no Profletras, as discussões sobre a BNCC ocupavam um grande espaço. Dessa forma, vemos que as concepções teóricas, ideias, propostas e normatizações expressas na base já permeavam, desde 2018, a cabeça do professor, no nosso caso, no que diz respeito ao ensino de LP, em especial no que o documento trouxe como maiores novidades, que foi a inserção das mídias digitais e o estudo da multimodalidade e da semiose da linguagem.

Olhando para a atividade descrita anteriormente, vemos que o PB tentou trabalhar com os recursos do mundo digital, ao propor uma atividade de produção de texto na qual os alunos deveriam responder, com comentários, a uma suposta postagem em uma rede social. Entretanto, o desenvolvimento da atividade não ocorreu como o planejado, pois não havia, na situação da aula, como simular o espaço de interação digital.

Sobre esse tipo de atividade, destacamos um trecho da BNCC no qual há uma proposta que poderia tornar o trabalho com os gêneros digitais uma realidade. Abaixo, segue o fragmento:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018b, p. 68)

Nos dias que se seguiram (3º e 4º dias), foram realizadas as leituras de três textos: duas memórias (*Minha vida de Menina* e *Memória de livros*) e de um relato histórico (*Mercado de escravos*). Esses três textos se encontram nos Anexos W, X e Y, respectivamente.

Sobre esses textos, queremos destacar que eles faziam parte da coleção *Escrevendo o futuro*, da OLP. Ao ser questionado sobre esse fato, o PB relatou-nos que gostava muito desse material e que tinha resolvido retirar os textos de lá. Ressaltamos, como já afirmado anteriormente, que, apesar de utilizar os materiais da coleção, o professor não seguiu as orientações sugeridas e nem realizou as etapas do concurso, no que dizia respeito à formação dos docentes nem ao desenvolvimento das atividades para os alunos.

Sobre essas aulas, não nos cabe mais descrições e análises, pois os procedimentos foram idênticos ao que se vinha fazendo anteriormente, ou seja, foi realizada apenas a atividade de leitura.

Por fim, nas últimas aulas (5º dia), foi realizada uma atividade avaliativa, na qual foi cobrado que os alunos respondessem a algumas questões que tratavam sobre a construção de trechos de narrativas e sobre os tempos verbais. As questões seguem abaixo:

- 1) Escreva um acontecimento de sua vida que lhe causou medo (mínimo de 5 linhas).
- 2) Liste 5 coisas que você fez no último fim de semana.
- 3) Liste 5 coisas que você pretende fazer no próximo fim de ano.
- 4) Os verbos que você usou no quesito 2 estão no passado, presente ou futuro?
- 5) Os verbos que você usou no quesito 3 estão no passado, presente ou futuro?

Para responder às questões acima, os alunos tinham que utilizar os verbos no passado, supostamente utilizados para falar do fim de semana anterior; e do futuro, para falar dos planos. Nesse sentido, vemos que a atividade requereu um uso rotineiro dos verbos no passado e no presente, mas não houve nenhum processo de reflexão linguística, nem mesmo se recorreu a uma sistematização gramatical.

Na realidade, não houve nenhuma discussão sobre os verbos durante as aulas, com a exceção do momento que o PB falou, rapidamente, sobre o conceito de verbo. Ou seja, foi cobrado na avaliação escrita algo que não havia sido sequer trabalho nas aulas, principalmente sobre os tempos verbais, que era o tipo de conhecimento requerido pelas questões.

O fato de ter assumido essa turma às vésperas do fim do bimestre, e sem nenhum tipo de informação sobre o andamento das aulas de LP até aquele momento, intensificou o trabalho sem planejamento do professor. Todo esse processo conturbado de troca de função do professor promoveu alterações na dinâmica da escola, principalmente nas aulas de LP. As mudanças nos horários e as trocas dos professores e turmas prejudicaram diretamente a aprendizagem dos alunos. Esse fato – a falta de cuidado com a qualidade do ensino – não foi tratado pela escola com a atenção necessária, pois, como já dito, a instituição apresentava tantos problemas que esse era apenas mais um.

O cenário descrito e analisado no período de 2019 mostrou uma situação de mudança na abordagem de ensino do PB em relação ao ano anterior. O foco gramatical deu lugar ao trabalho com o texto. Inicialmente, o professor justificou essa mudança devido à motivação na participação na OLP, na turma do 8º ano, que dividia com a professora titular da disciplina, como se a parte dele fosse a responsabilidade de garantir a participação da turma no concurso. Embora o PB não tenha seguido com o desenvolvimento proposto pelo material do concurso, algo desse material foi levado para a sala de aula e, de certo modo, interveio na prática do professor.

Em um segundo momento, com a turma do 7º ano, a dinâmica do trabalho com os textos permaneceu, e o docente justificou a permanência dessa postura devido à sua participação no Profletras, quando ele afirmou que estava revendo suas concepções e os seus objetos de ensino, ao tentar sair de uma prática voltada ao foco gramatical, apesar de deixar clara a importância que ele dava à estrutura da língua em suas aulas.

O fato de ter deslocado o foco das aulas da gramática para o trabalho com os textos não garantiu um desenvolvimento de um ensino baseado nas práticas de leitura, produção e AL. O que aconteceu, na realidade, foi a inserção de vários textos nas aulas, de vários gêneros. Os textos eram escolhidos a partir de critérios pessoais do professor e sem objetivos claros; as produções eram solicitadas sem as devidas condições de desenvolvimento, ou seja, os alunos não sabiam o que, como ou para que escrever o que era pedido; e os conteúdos de gramática/AL tiveram um espaço mínimo nas aulas de 2019.

Já em 2018, o professor dava indícios de uma mudança de direção de sua prática, e isso já era perceptível na ocasião da inserção dos trabalhos com a *fanfic*. Entretanto era possível

perceber a divisão que o PB fazia entre o que podemos considerar uma atividade baseada em temas gramaticais e uma atividade com texto. Isso ficou nítido nos dias em que o professor alternou entre as aulas com os textos e as aulas com as questões gramaticais. Essa situação nos faz levantar a hipótese de que, como afirmado pelo próprio PB, suas concepções de ensino estavam mudando devido à sua participação no Profletras, mas não entendemos como tanta clareza como essa mudança poderia suscitar práticas tão diferentes de um ano para o outro.

Sobre as reflexões linguísticas nas aulas do PB, em 2019, vemos que esses momentos foram poucos e, principalmente, desenvolvidos de forma assistemática e trazidas de forma espontânea. Embora muitas leituras equivocadas sobre a perspectiva da AL proponham que as reflexões linguísticas devem aparecer de forma espontânea nas aulas, a partir das dúvidas dos alunos, defendemos, ao concordarmos com Kemiak e Araújo (2010), que um importante princípio que orienta a perspectiva da AL é a sistematização, através de uma organização de objetos de ensino/conteúdos a serem tratados nas aulas.

Entende-se que, ao planejar suas aulas, o professor organize os conteúdos de AL a serem trabalhados, preparando os materiais e as formas como vai proceder. Essa sistematização não descarta, de forma alguma, alguns pontos que necessitem ser alvos de discussões espontâneas nas aulas, principalmente ao se compreender a língua, e seu ensino, a partir da perspectiva do uso.

No caso do PB, faltou, sobretudo, em diversos momentos de seu trabalho com os textos e as reflexões linguísticas, o planejamento das atividades, o que inviabilizou, segundo os depoimentos do próprio professor, o que ele provavelmente pretendia fazer. Essa falta de planejamento das aulas de 2019, com o trabalho com a leitura, produção textual e AL, também foi percebida com relação às de 2018, quando o professor passou a inserir nas aulas textos, através do gênero *fanfic*. Entretanto, queremos destacar que, com o trabalho com os conteúdos da tradição gramatical, em 2018, conseguimos ver como o docente tinha uma sequência organizada e sistemática, que é comumente utilizada nos compêndios gramaticais.

Esse dado alerta para o fato de que, principalmente em 2018, o que o PB entendia por aula de LP estava baseado no ensino da perspectiva da tradicional, em uma concepção que entende a gramática como conjuntos de regras que definem o funcionamento de determinada norma (ANTUNES, 2007). Essa perspectiva de ensino de língua e de gramática do PB era muito evidente em sua prática e em seu discurso, em 2018, quando percebemos, em vários momentos, que ele reforçava as suas convicções, ao afirmar que o objetivo principal do ensino de gramática era transformar os alunos em analistas da língua, através de um olhar científico, não tendo o uso linguístico como objetivo.

Embora tenhamos afirmado que as concepções teóricas do docente mudaram, e que seu conhecimento teórico acerca da perspectiva de AL tenha sido alterado, quando argumentamos que ele passou a questionar suas certezas, vemos, a partir da análise de sua prática, a inexistência de um diálogo com a teoria que lhe possibilitasse o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva do uso, isto é, por meio de práticas que proporcionassem reflexões sobre a língua.

Diferentemente da PA, que mantinha durante as entrevistas e as conversas informais diálogos teóricos consistentes, o PB eximia-se de falar sobre suas concepções teóricas, restringindo-se a responder as perguntas que lhe eram feitas.

Na próxima categoria teórica, discutiremos com mais detalhes a trajetória formativa do PB, estabelecendo relações com as aulas analisadas neste tópico.

6.2.3 A trajetória formativa e profissional do PB

Iniciamos as análises da trajetória formativa do PB pela sua formação inicial. O docente tem uma história um pouco longa em relação à sua formação na graduação, com algumas idas e vindas, até por diferentes cursos. Ele nos relatou que sua primeira tentativa no exame do vestibular tinha sido para o curso de Jornalismo, mas não havia obtido sucesso na seleção. No ano seguinte, tentou a seleção para Letras, e foi aprovado, iniciando o curso em 2003. Ele fez o primeiro semestre e acabou desistindo. Trancou o curso e viajou para servir como missionário de uma instituição religiosa.

Em 2008, o PB passou no vestibular novamente, mas para o curso de Design. Ele chegou a assistir a algumas aulas, mas logo percebeu que não havia se identificado com o curso. Após essa segunda desistência, o cursista resolveu voltar à graduação em Letras e, para isso, prestou novo vestibular, reiniciando o curso em 2009, concluindo-o em 2013. O PB também nos afirmou que havia realizado uma especialização *lato sensu* a distância em LP e literatura brasileira, entre os anos de 2016 e 2017.

Falando sobre a formação continuada do cursista, no que diz respeito ao Profletras, vimos que esse processo foi entrecortado por inúmeros fatores, sendo eles de ordem profissional e pessoal.

Diferentemente da PA, que teve seu processo determinado, principalmente, por uma sobrecarga em sua vida profissional, o PB teve sua formação marcada por fatores mais ligados à vida pessoal. Inicialmente, podemos destacar sua configuração familiar. Sua família era composta por sua esposa e por 3 filhos pequenos, com idades, no período do acompanhamento

da pesquisa, entre 5 e 12 anos. O docente tinha que trabalhar para sustentar sua família, sendo a sua renda a única da casa.

Essa renda era composta, no início do período de observação, basicamente pelo salário de três fontes: da Rede do Governo do Estado de Pernambuco¹⁰⁷, de uma escola privada e de um curso de idiomas¹⁰⁸. Nesses dois últimos estabelecimentos, o PB dava aulas de inglês. Segundo o depoimento do professor, o salário dessas escolas não era suficiente para que ele pudesse manter as despesas da casa e, por esse motivo, tinha que recorrer a trabalhos de revisão linguística e de tradução para complementar sua renda. Paralelamente a todos esses trabalhos, ainda existia a demanda do Profletras, com o cumprimento das disciplinas e dos prazos de qualificação do projeto, da dissertação e da defesa, como detalhado na seção anterior. Ao ser questionado, no final do processo formativo, sobre suas demandas e o Profletras, travamos o pequeno diálogo transcrito abaixo:

PESQUISADOR: Você acha que algumas demandas externas atrapalharam o cumprimento dos prazos e de seu processo formativo no Profletras? Isso interferiu ou vai interferir na conclusão do seu curso?

PB: Sim. Atrapalhou bastante, né? Tanto as demandas do trabalho aqui, né? Como outras coisas. Eu precisei pegar uns trabalhos de tradução, outros trabalhos... demandas familiares, mesmo. Muita coisa que acabou me atrapalhando.

Além das demandas profissionais, também destacamos o envolvimento do PB com atividades de caráter político, nas quais o docente era muito atuante e despendia muito tempo de sua rotina com a busca de informações sobre o cenário político, nacional e internacional; e com a escrita de textos que eram publicados nas suas diversas redes sociais. Ele também era filiado a um partido político, pelo qual fora candidato a vereador nas eleições municipais de 2016, e, por isso, deveria ter algum tipo de compromisso com a legenda.

Além do envolvimento com a escrita de caráter político nas redes sociais, podemos destacar a carreira de autor do PB. Além das publicações de textos narrativos em blogs, o docente publicou um romance no final do ano de 2018, já no período de acompanhamento da pesquisa, e um livro de poesias, em anos anteriores. O cursista nos afirmou que, constantemente, estava envolvido na produção de alguma obra, atividade que lhe dava grande prazer. Por fim,

¹⁰⁷ O PB tinha a carga horária mínima na rede, com 150 horas-aula mensais.

¹⁰⁸ A carga horária da escola e do curso de inglês era pequena. No segundo semestre de 2018, o PB foi desligado do curso de inglês.

identificamos, também, o envolvimento do PB com a música. Ele publicava, constantemente, vídeos em plataformas musicais, nos quais tocava e cantava algumas canções. Ele também relatou que ensaiava com uma banda da cidade onde morava, e que isso demandava tempo.

Sobre o Profletras, vemos que o docente teve quase todos os seus prazos de qualificação e defesa cumpridos com atrasos, sendo necessário pedir prorrogação para tentar concluir o mestrado. O PB justificou esses atrasos devido às suas demandas profissionais, ao afirmar que elas tinham provocado problemas de saúde, que o fizeram pensar em desistir do mestrado.

Apesar de o PB ter uma carga de trabalho menor que a PA, e não ter outro vínculo acadêmico além do Profletras, o cursista teve inúmeros problemas pessoais e profissionais, principalmente com as mudanças de cargo na EPB, no segundo ano do curso, e não conseguiu dar conta do processo que se sucedeu à qualificação do seu projeto. Em depoimento, ele nos trouxe algumas informações que descrevem sua situação.

É uma série de problemas que estou passando. Problemas de ordem pessoal... e também, você sabe a realidade do Profletras, como é difícil, tá? Essa questão de você ter que fazer um mestrado trabalhando, e no caso eu trabalho em duas escolas e ainda... meu trabalho em duas escolas não é suficiente para dar conta das despesas que eu tenho. Então eu tenho que fazer trabalhos de tradução, tenho que fazer vários outros tipos de trabalhos. Ainda tem as demandas de casa, filhos, uma série de coisas, e aí você sabe como é a situação... Eu tava sob uma pressão tão grande que eu só não surtei mesmo, não tive outros tipos de problemas por que... só consegui manter minimamente minha sanidade mental, de saúde mental e emocional por que... Acho que talvez por conta disso eu atrasei também. Era para eu estar à base de remédio (PB – depoimento dado em aplicativos de conversa).

No período em que o cursista deu esse depoimento, época que antecedeu a qualificação de sua dissertação, ele deixou claro que estava decidido a interromper o mestrado devido a todas as questões apontadas no depoimento acima.

Outro agravante para o PB foi o não recebimento de algum tipo de bolsa concedida pelo Profletras. Segundo a Portaria nº 61, de 22 de março de 2017 (BRASIL, 2017c), que define os critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados ao ProEB, um dos critérios que fez com que o cursista não fosse contemplado com a bolsa era o de ele não poder estar no período de estágio probatório na rede de ensino à qual estava vinculado. Esse mesmo critério foi aplicado à PA.

Além da participação do PB no Profletras e nas formações já descritas anteriormente, como, por exemplo, a sua especialização, trazemos para a discussão outras ações formativas das quais o docente participou durante o período de acompanhamento.

Segundo o PB, no ano de 2018, por estar no Profletras, houve um impedimento na sua participação nas formações que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco tinha oferecido, através da GRE, pois normalmente elas aconteciam nas quintas-feiras, que era um dos dias das aulas do Profletras. Por esse motivo, o docente deu preferência a fazer-se presente nas aulas do mestrado, além de estar acobertado por declarações que justificavam suas faltas nas formações da Rede Estadual.

Já no ano de 2019, quando não havia mais a necessidade do cumprimento do horário de aulas no Profletras, o PB relatou que havia participado de algumas formações. Para ele, algumas delas haviam sido boas, principalmente porque ocorreram na EPB, reunindo professores da própria escola e de outras próximas. Cabe destacar, para um melhor entendimento dessa logística do deslocamento dos professores, que a EPB estava situada em um complexo de escolas, em uma região central da cidade do Recife, além de estar próxima à sede da GRE Recife Norte, que é responsável por essa área.

Sobre essas ações formativas, o PB nos trouxe o exemplo de 3 das quais ele havia participado. Dentre elas, destacamos, em primeiro lugar, duas ações que tiveram como objetivo principal a formação dos professores para a preparação dos alunos para a participação nas avaliações externas. Nessas formações, segundo depoimento do PB, os formadores da GRE vieram até a escola para tratar dos resultados de avaliações anteriores e para preparar a instituição para a execução das avaliações do ano vigente. Sobre esse fato, podemos destacar o depoimento do PB, que segue abaixo:

Se você prestar atenção, quando você entra aqui, tem uns cartazinhos na parede, “boa prova” e tal. Foi um capricho que eles tiveram pra convencer os alunos a virem fazer a prova. No dia, disponibilizaram água lá em cima, lanche. Teve todo um trabalho. Limparam a escola toda. Lavaram o chão no dia da prova. Aí vem o pessoal da GRE pra acompanhar (PB – 2019.2).

Esse dado chama a atenção e nos faz pensar o quanto o poder público, nesse caso, o Governo do Estado de Pernambuco, investe na formação continuada com o objetivo de promover bons resultados nas avaliações externas. Ou seja, o olhar não recai na formação do professor, objetivando a melhoria de seu trabalho, mas na preparação dos docentes com vista ao treinamento dos alunos para responder às questões das avaliações externas em nível estadual e nacional.

Esse fato está em consonância com as ideias de um sistema educativo neoliberal, que visa, sobretudo, resultados. Também vemos a força da política, em sua dimensão de prestação de contas à sociedade acerca dos resultados do investimento público em educação, através de números que possam ser estampados em propagandas de governos e de partidos políticos, quando se objetiva a promoção da atuação governamental, no nosso caso, na área de Educação.

Santana e Rothen (2015) pesquisaram o caso específico da formação de professores do estado de São Paulo e concluíram que muitas das ações formativas realizadas pelo poder público estatal estavam balizadas nos resultados das avaliações externas (Saresp) e na busca contínua da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). As autoras concluíram que se tratavam de formações que, em muitos casos, objetivavam auxiliar os professores no treinamento dos alunos para a realização das provas dessas avaliações externas.

Essa realidade descrita pela pesquisa das autoras supracitadas pode revelar uma tendência nacional de centrar muito dos esforços das formações realizadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação no sucesso dos resultados das avaliações externas. No caso das formações citadas pelo PB, duas das três de que ele havia participado, em 2019, foram dedicadas ao preparo para as avaliações externas.

Na realidade de Pernambuco, ainda podemos destacar a existência de um bônus pago às escolas, e consequentemente aos professores, que leva em conta, entre outros fatores, os resultados das avaliações externas, com a elevação dos índices das escolas avaliadas. O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) é um valor pago às escolas da Rede Estadual e às GRE, a servidores, entre professores e demais profissionais da Secretaria de Educação e Esportes do Estado. O BDE existe desde 2008 e tem o objetivo de premiar os profissionais das escolas e das gerências de ensino que cumprem parcial ou integralmente as metas para o Idepe, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco.¹⁰⁹

O pagamento desse bônus reflete o posicionamento de um grupo que defende a ideia de uma avaliação dos docentes, através de avaliações de desempenho dos alunos em sala de aula. Em uma pesquisa sobre a realidade dos EUA, Diniz-Pereira (2007) retrata a realidade de uma corrente de estudos que pretende balizar as políticas de gerenciamento da educação através da lógica da eficácia. Nessa linha de pensamento, as políticas de formação devem ser regidas pelo grau de eficiência do ensino, através de medições que afirmam o nível de aprendizagem dos

¹⁰⁹ Essas informações foram obtidas no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5196>

alunos. Esse grupo também defende que até os salários dos professores devem ser pagos segundo o desempenho do trabalho desses profissionais.

Embora essa realidade não seja a mesma do Brasil, algumas dessas ideias encontram espaço nas discussões, ações e nas pesquisas do país, como podemos ver, no caso de Pernambuco, a prática do pagamento do BDE.

Não descartamos a importância de uma política de avaliação de rede, inclusive porque uma das funções da avaliação é a constatação de resultados e a tomada de ações, ao se tecer uma rede de significados para a compreensão e ação (HADJI, 2001). Entretanto, defendemos a ideia que a avaliação não deve servir para punir o aparente fracasso de uns ou premiar o desempenho exitoso de outros. Esse sistema é perverso e se baseia em uma lógica de mercado.

Além disso, vemos que todo esse processo está determinando e ocupando o espaço das ações formativas que, ao invés de pautar a discussão na prática pedagógica, toma os momentos de formação docente como um espaço de preparação dos professores para o treinamento dos alunos para a realização de provas. Vemos, aqui, um movimento cíclico no qual a lógica neoliberal alimenta a cobrança de resultados e esse movimento compromete as políticas de formação docente das redes, através de ações que se voltam para a eficiência. Nesse ciclo, o professor e sua formação ficam de fora. Tudo isso não deixa de ser um processo de controle do poder público sobre os resultados das escolas, através das agendas regulamentadoras (ZEICHNER, 2008a).

Esse tipo de formação, que busca o treinamento de professores para preparar os alunos para a resolução de avaliações padronizadas, com o objetivo de aferir resultados, distancia-se do que se entende por uma formação continuada de caráter crítico, a qual tem por objetivo a formação de um professor autônomo, que reflete criticamente sobre sua prática, levando em consideração tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o contexto mais amplo em que esse processo de insere (PÉREZ-GOMES, 1998).

A única formação descrita pelo professor que não focou seus esforços na preparação para as avaliações externas tratou sobre o aspecto do currículo, com foco nos gêneros digitais. Segundo o docente, nessa formação, foram discutidas novas formas de se trabalhar com os gêneros digitais prescritos no currículo do estado de Pernambuco e na BNCC. Dessa formação, o PB afirmou-nos que não houve nenhuma continuidade, nenhum tipo de acompanhamento do trabalho dos professores, nem o desenvolvimento de algum projeto na GRE ou na Rede. O PB também explicitou que, nessa ocasião, um especialista da área veio falar aos professores sobre o tema, que fora escolhido pela GRE. Nesse caso, vemos a presença do modelo escolar de formação (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

Sobre a discussão do ensino de gramática/AL nas aulas de LP, o PB declarou que nenhuma formação sobre esse tema tinha sido oferecida pela GRE ou pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco desde que ele ingressara na rede.

Retomando a discussão sobre Profletras, passamos a destacar as últimas etapas do processo formativo do cursista, que são a aplicação do projeto de intervenção e a escrita do TCF. Para tratarmos desses pontos, é necessário olharmos um pouco atrás para alguns momentos do PB.

Inicialmente, destacamos que todo o processo de formação do PB no Profletras foi bem conturbado, e a construção do seu projeto de intervenção seguiu o mesmo sistema. A qualificação do projeto do cursista aconteceu no mês de abril de 2019, já com um pequeno atraso. Após essa etapa, quando o PB deveria reorganizar e preparar sua intervenção, houve uma paralisação no desenvolvimento do seu projeto. Com o não andamento da sequência dos trabalhos, o docente não submeteu seu projeto à análise do CEP, o que inviabilizou ainda mais qualquer tipo de seguimento das etapas.

Ainda em 2019, segundo depoimento do cursista, houve uma aplicação, em uma das suas turmas da EPB, de uma atividade escrita com seus alunos para obter material (*corpus*) para análise de seu projeto, que buscava estudar o apagamento da consoante “r” nas formas verbais do infinitivo na escrita dos alunos da Educação Básica. O docente não teve muito sucesso nessa coleta, principalmente porque não fora desenvolvida uma sequência de atividades que proporcionasse a produção de um texto dentro do que o projeto do professor requeria. Dessa forma, o material coletado foi desconsiderado.

No segundo semestre de 2019, o cursista foi aprovado no concurso público para professor de LP do Governo do Estado da Paraíba e mudou-se, juntamente com sua família, para a cidade de João Pessoa, ainda no final do ano. Essa mudança alterou bastante a rotina do docente, inclusive, sua lotação na EPB. Diante dessa situação, o PB pediu remoção para uma escola situada em uma cidade próxima à divisa dos estados da Paraíba e de Pernambuco. Nesse caso, o docente começou o ano letivo de 2020 lecionando em duas escolas, uma da Rede Estadual de Pernambuco e outra da Rede Estadual da Paraíba. Essa mudança proporcionou uma nova realidade para o PB, com novas escolas e uma outra situação para ele desenvolver e aplicar seu projeto de intervenção.

O cursista nos relatou que tinha planejado se dedicar à (re)construção do seu projeto de intervenção no mês de janeiro de 2020, mas afirmou que não tinha sido possível devido às demandas da mudança, da procura de escolas para seus filhos, assim como todas as obrigações de iniciar uma nova vida, numa nova casa, em uma nova cidade. Mais uma vez, vemos que as

demandas da vida pessoal do docente puseram-se como um obstáculo ao andamento da sua pesquisa no Profletras. Além de tudo, ele teve que providenciar a documentação para seu novo cargo, tomar posse e se localizar em uma escola para iniciar o ano letivo de 2020.

Nesse percurso, considerando os atrasos proporcionados por toda a situação, o PB pediu uma prorrogação de prazo para as etapas de qualificação da dissertação e para a defesa, que aconteceria após a (re)aplicação do seu projeto de intervenção. O pedido foi deferido pela coordenação do mestrado e o docente teve seu prazo alargado.

No segundo semestre de 2020, o PB nos procurou para comunicar a sua desistência do mestrado, pois todos os seus prazos legais no Profletras já haviam se esgotado. Logo, não havia condições de dar prosseguimento ao processo.

Além de não ter submetido seu projeto à aprovação do CEP, que era uma exigência legal do Profletras, e de não ter cumprido a etapa da qualificação da dissertação, o PB encontrava-se na cidade de João Pessoa, longe da UFPE e de seu orientador, isolado em plena época em que as escolas estavam fechadas devido à pandemia mundial da Covid-19. Portanto, o docente não tinha condições de aplicar seu projeto de intervenção, que sequer fora construído.

Todo o processo formativo do PB no Profletras e em seu trabalho nas escolas em que lecionava demonstrou uma realidade docente conturbada, cheia de problemas e limitações. Dentre os fatos que dificultaram a vida do PB, podemos destacar as demandas na vida profissional e acadêmica, além da sobrecarga da sua vida pessoal. Além de dar conta de suas demandas em família, o docente tinha que frequentar as aulas, realizar os trabalhos das disciplinas do Profletras e cumprir as etapas das diferentes ações formativas do mestrado.

Reforçamos, por fim, que as dificuldades relatadas por nossos voluntários da pesquisa no que diz respeito ao fato da exigência dos MP de que os cursistas não poderiam se ausentar da sala de aula. Por estarem em período probatório nas redes, e por não terem recebido algum tipo de bolsa, a PA e o PB tiveram que manter sua rotina profissional, tendo que conciliá-la com as demandas do mestrado.

Além dessas dificuldades, cabe destacar as escolhas feitas pelo PB, no que diz respeito a outras atividades em que o docente se engajou durante o período do mestrado, como já comentado. Essas atividades somaram-se às demandas profissionais do professor nas escolas e às obrigações do Profletras e resultaram na interrupção do processo de formação do docente.

Chegamos, portanto, ao final das descrições e análises da trajetória formativa do PB, quando vimos que ele não conseguiu concluir o processo formativo do Profletras, fato que também ocorreu com outro cursista da mesma turma.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, buscamos analisar as relações entre a formação continuada, as concepções teóricas e o ensino de gramática/AL nas aulas de professores-cursistas do Profletras da UFPE, *campus* Recife. Para cumprir tal objetivo, seguimos a opção de ir respondendo aos objetivos específicos. Nesse sentido, buscamos: analisar as concepções teóricas de língua/linguagem e de gramática/AL do Profletras que nortearam a formação dos cursistas; evidenciar se e como o professor reconstrói seus conhecimentos teóricos e modifica seu trabalho em relação ao ensino de gramática/AL, a partir das contribuições do processo de formação docente; e discutir as condições de trabalho e de formação do professor e como elas podem interferir no processo formativo do docente e nas mudanças na efetivação de seu trabalho com a gramática/AL.

O percurso teórico de nossa pesquisa se organizou através da conjunção de dois campos de conhecimento: a teoria sobre formação continuada de professores e a teoria acerca do ensino de LP.

Sobre o primeiro campo, iniciamos a discussão através de uma contextualização histórica acerca do processo de formação docente, envolvendo conceitos e termos que permearam as esferas das práticas de formação em diferentes décadas do século XX do início do século atual (AGUIAR, 2004; CANDAU, 1997; NÓVOA, 1999). Também discutimos os paradigmas teóricos e os modelos/vertentes de formação de professores (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; DINIZ-PEREIRA, 2014), fazendo uma relação com diferentes categorias e modelos de ações formativas (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995; DAVIS et al. 2012). Por fim, traçamos um histórico sobre a constituição dos MP no Brasil.

No segundo campo, as discussões foram iniciadas a partir das teorias acerca das concepções de linguagem defendidas por alguns autores (SAUSSURE, 2006; BAKHTIN, 2010; FRANCHI, 1987; GERALDI, 2003a; TRAVAGLIA, 2006; SOARES, 1998), a partir das quais fizemos um paralelo sobre o ensino de LP no decorrer de algumas décadas (SOARES, 2012). Com o intuito de entender a forma como o ensino de gramática se fez/faz presente nas escolas de Educação Básica brasileiras, realizamos um breve levantamento histórico sobre a constituição da GT. (NEVES, 2012; BAGNO, 2009; VIEIRA, 2018). Após esse levantamento, passamos a discutir o ensino e os tipos de gramática utilizados nas aulas de LP, a partir do conhecimento de sua constituição milenar, advinda da cultura greco-latina (ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2006; FRANCHI, 2006; FARACO e VIEIRA, 2016). Por fim, tratamos sobre a AL como uma proposta teórico-metodológica para o ensino das reflexões linguísticas nas

aulas de LP (GERALDI, 2003b; FRANCHI, 1987; MENDONÇA, 2006a; BEZERRA e REINALDO, 2013; SUASSUNA, 2012).

Como procedimentos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa de natureza prevalentemente qualitativa, de cunho/tipo etnográfico, através de dois estudos de caso descritivos, que visou à discussão e análise do processo de formação continuada de professores, suas concepções teóricas e o seu trabalho com a gramática/AL. Para tanto, utilizamos como instrumentos de geração de dados o questionário, a entrevista, a observação direta e a análise documental, cada qual cumprindo seus objetivos.

A partir desses objetivos específicos, procedemos, sobre o Profletras, em um primeiro momento, à descrição e análise do curso ofertado no Recife, na unidade associada UFPE. A fim de cumprir essa etapa, realizamos uma caracterização do mestrado, descrevendo alguns pontos de sua estrutura organizacional, a partir da análise de documentos oficiais disponíveis e das entrevistas realizadas com a coordenação local, com a PA e com o PB. Também analisamos o perfil e as condições de trabalho dos cursistas da turma ingressante no ano de 2018, com sede no Centro de Artes e Comunicação, no Recife, a partir da análise dos questionários respondidos pelos cursistas da turma, da convivência em alguns momentos de aulas e de conversas informais. As descrições e análises sobre o Profletras foram fundamentais para a compreensão da trajetória formativa dos dois participantes da pesquisa.

Com base na teoria sobre formação docente, entendemos que o Profletras configurou-se como um curso de formação de professores que tem suas bases principais ancoradas no modelo da racionalidade crítica ou da perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; DINIZ-PEREIRA, 2014). Esse modelo/perspectiva apresenta um paradigma amplo sobre a função e a formação dos docentes, entendendo a docência, antes de tudo, como uma função político-social.

Destacamos, ainda, que, embora o objetivo dos cursos de MP não seja a formação do pesquisador, o Profletras entendia que a pesquisa é um importante instrumento para que o professor possa compreender, analisar e intervir na realidade em que se insere. Esse fato ficou claro a partir da leitura de documentos que tratavam sobre as exigências da produção de um projeto de intervenção didática que os cursistas tiveram que elaborar, à luz das discussões teóricas, para propor novas possibilidades de práticas no ensino de LP, com o objetivo de rever algumas posturas da prática docente, suas ou de sua realidade escolar.

A partir da classificação proposta por Chantraine-Demilly (1995), vemos que o Profletras se caracterizou, principalmente, como um tipo de formação formal, que teve seu foco

principal na formação individualizada do docente. Ou seja, o objetivo do MP era a formação do profissional docente para enfrentar a realidade dos problemas de sua prática.

Sobre os cursistas da turma de Recife, chamaram a nossa atenção alguns detalhes que dizem respeito ao seu perfil. Em primeiro lugar, vimos que 10 (77%) dos 13 cursistas tinham uma idade compreendida entre 31 e 40 anos; 2 tinham mais de 50 anos (15%); e apenas 1 tinha idade entre 21 e 30 anos (8%). Esses números revelaram que havia uma idade média comum dos cursistas, a qual chamamos de idade intermediária. Outro dado numérico que chamou a atenção foi a larga experiência dos cursistas, tendo todos mais de uma década de docência, mesmo o que tinha idade inferior a 30 anos. Esses números levaram-nos a concluir que os cursistas do grupo, por inúmeras razões, começaram a sua vida profissional muito cedo, chegando até a iniciar sua carreira docente antes da conclusão da graduação, da formação inicial.

Apontamos também a sobrecarga de obrigações profissionais enfrentada pelos cursistas da turma do Profletras, quando vimos que mais da metade deles possuía mais de um vínculo empregatício, chegando alguns a ter mais de 2. Os dados numéricos também apontaram que, além dos vínculos, os cursistas dividiam-se entre diferentes níveis e modalidades de ensino, como, por exemplo, os ensinos fundamental e médio e a EJA.

Ao chegarmos ao ponto que nos encaminha ao cumprimento do primeiro objetivo específico da presente pesquisa, trazemos as considerações finais acerca das análises da matriz curricular do curso, dos programas das disciplinas, além dos depoimentos dos nossos participantes da pesquisa. Os dados analisados indicaram que, apesar de não haver um documento normatizador das concepções do curso, a concepção de linguagem que embasava o trabalho do Profletras era a que entende que a língua é instrumento de interação social. Isso pôde ser comprovado, essencialmente, através da leitura das ementas e dos programas de algumas disciplinas, além do depoimento dos cursistas ao longo do período de acompanhamento da pesquisa, quando questionados sobre esse ponto.

Vimos também que o espaço dedicado às reflexões sobre a gramática/AL, no que dizia respeito ao número de disciplinas, era mínimo, e que prevalecia a nomenclatura “gramática” no lugar da expressão “análise linguística” nos documentos do curso, incluindo os programas das disciplinas. Embora isso acontecesse, percebemos que as discussões e o trabalho com a língua no Profletras Recife estavam mais ancorados na perspectiva da AL.

Sobre as dissertações produzidas no Profletras Recife, ao levantarmos dados numéricos sobre os temas tratados nas pesquisas realizadas na unidade da UFPE, concluímos que o espaço dedicado às discussões sobre o ensino de gramática/AL foi mínimo, quando achamos apenas 5

dissertações que tratavam sobre a temática. Esse resultado refletia o espaço que essa temática tinha nas disciplinas, assim como o espaço que ela tem na produção acadêmica, como podemos ver, por exemplo, no banco de dissertações e teses da Capes.

Na última seção da tese, apresentamos as análises e as conclusões do processo formativo dos dois cursistas do Profletras acompanhados durante a pesquisa, a partir de todo o período de convivência, proporcionado pela imersão na vida desses docentes. Para tanto, nossas análises foram organizadas em três categorias teóricas que nos ajudaram a apresentar as narrativas e conclusões.

Na primeira delas, analisamos as concepções teóricas que sustentaram a prática de ensino de LP na Educação Básica dos cursistas investigados durante o período de acompanhamento. Na segunda categoria, tratamos diretamente acerca das aulas acompanhadas, especificamente sobre como os professores trabalharam a gramática/AL em suas aulas de LP, observando possíveis relações desse trabalho com o processo formativo. Também discutimos as condições de trabalho dos professores-cursistas, analisando até que ponto elas interferiram nas escolhas dos objetos de ensino e no desenvolvimento das aulas. Por fim, na terceira categoria, analisamos e discutimos o processo formativo e profissional e as suas implicações no conhecimento teórico e na prática de ensino de gramática/AL dos nossos participantes da pesquisa.

Sobre a PA, no que diz respeito às suas concepções acerca do ensino de LP, destacamos que a docente não declarou, de forma espontânea, suas filiações teóricas em relação às concepções de linguagem. Entretanto, a partir da análise de seus depoimentos dados nas entrevistas realizadas em 2018 e 2019, podemos destacar e concluir que o discurso da PA mostrava indícios de que a sua perspectiva de linguagem estava baseada na interação social, a partir do momento em que a docente afirmou privilegiar o uso em detrimento de um ensino baseado no estudo do código linguístico, assumindo, inclusive, que a língua era viva e dinâmica. Na última entrevista, em 2020, perguntamos diretamente à PA qual(is) concepção(ões) de linguagem baseava(m) seu trabalho com o ensino de LP. Na ocasião, ela respondeu que compreendia a língua/linguagem como instrumento da interação social.

Entretanto, ao olharmos para os objetos de ensino e as práticas de linguagem privilegiados pela PA em suas aulas, nos dois anos de acompanhamento, concluímos que a concepção de linguagem que embasou o trabalho da docente não estava em consonância com o que ela havia anunciado em seu discurso, quando afirmara entender a língua a partir de seu caráter interativo. Essa conclusão pôde ser comprovada, em primeiro lugar, pela ausência de

atividades de produção de texto, que é uma prática fundamental para dar o direito à palavra aos sujeitos no processo interlocutivo.

Além dessa ausência, vimos que as atividades de leitura desenvolvidas pela PA não dialogavam entre si, assim como também não percebemos uma ligação do ensino de língua com discussões sobre contextos sociais ou fatores ideológicos, principalmente os ligados à vida dos alunos e da comunidade escolar. Ou seja, a leitura, que foi a prática de linguagem que dominou as aulas da docente, desenvolvia-se a partir do trabalho com vários textos, sem articulação com as demais práticas de linguagem e sem diálogos com os alunos e a realidade do contexto social que permeava as relações sociais dos sujeitos. Dessa forma, concluímos que a concepção de linguagem que baseou o trabalho da docente, nos dois períodos, estava mais intimamente ligada à perspectiva que entendia a língua predominantemente como instrumento de comunicação (GERALDI, 2003a).

Sobre essa aparente incoerência entre o que a docente assumia ser sua concepção de linguagem e o que pudemos ver em suas aulas, levantamos a hipótese explicativa de que ela, envolta em diversos debates teóricos proporcionados pela imersão em ambientes formativos, inclusive em momentos anteriores ao Profletras, assumia, como discurso teórico, a concepção valorizada pela comunidade acadêmica. A professora, dessa forma, reproduzia um discurso que ela imaginava ser o aceito como apropriado.

Sobre as concepções de gramática e de AL, destacamos, inicialmente, que para a PA havia uma grande incompatibilidade de ações entre o ensino baseado na perspectiva gramatical e o baseado na perspectiva da AL. Ou seja, a docente entendia essas práticas, muitas vezes, como opostas. A partir desse entendimento, a professora não conseguia compreender que, por exemplo, na perspectiva da AL, também há espaço para o estudo do código linguístico, de caráter gramatical.

Nessa compreensão da docente, também concluímos que ela entendia que o estudo da gramática estava ligado apenas às regras que definem o funcionamento de determinada norma (ANTUNES, 2007). A partir desse entendimento restrito do que seria a gramática e sua prática de ensino, a PA buscou, de todas as formas, abolir o ensino da norma padrão de suas aulas, o que acarretou uma negligência com as discussões gramaticais em suas aulas.

Sobre a concepção de AL, percebemos algumas mudanças no discurso da professora durante o período de acompanhamento da pesquisa. Queremos destacar que desde o início do período a PA já demonstrava conhecer a perspectiva da AL, tendo falado, de forma espontânea, sobre ela. Entretanto, queremos apontar que houve uma ampliação nas discussões trazidas pela docente durante as entrevistas e nas conversas informais. Percebemos, ao analisar esses

depoimentos, que a PA saiu de uma conceituação mais geral sobre AL, em 2018, chegando a trazer definições mais consistentes sobre essa perspectiva de ensino nas entrevistas realizadas em 2019 e, principalmente, em 2020. Sobre esse dado, concluímos que, segundo as próprias afirmações da docente, as leituras e as aulas de algumas disciplinas do Profletras contribuíram para o aprofundamento teórico da cursista sobre a perspectiva da AL, assim como seu processo de orientação para a produção da sua dissertação.

Apesar desse envolvimento com as discussões sobre a AL, com um aprofundamento teórico acerca dessa proposta teórico-metodológica de ensino, ao olharmos para as suas aulas, vimos que a PA não conseguiu desenvolver um trabalho com as reflexões linguísticas, não logrando realizar uma articulação entre as práticas de ensino.

As análises das aulas de 2018 indicaram-nos que a professora tentou a todo custo evitar trabalhar com temas ligados à GT e com o uso da metalinguagem. Por isso, houve uma lacuna no trabalho com os temas de gramática/AL nas aulas, situação na qual foi desenvolvido um trabalho quase que exclusivo com a leitura, com pouquíssimas reflexões sobre a língua e a quase ausência de trabalho com a produção de texto.

Ainda sobre as aulas de 2018, chamou a atenção a grande quantidade de termos técnicos ligados à área da Linguística utilizados pela PA, sem as devidas explicações ou contextualizações. Esse dado apontou-nos para o fato de a docente levar para a sala de aula discussões técnicas/teóricas advindas dos processos formativos nos quais ela estava inserida, seja no Profletras ou em outras ações formativas.

Em 2019, não percebemos grandes mudanças na sistemática das aulas da PA. O que podemos trazer como considerações finais é a intensificação do trabalho com a leitura, no qual podemos destacar uma abordagem ainda mais forte em relação à exploração das características dos gêneros textuais em nível, principalmente, sequencial-composicional (BEZERRA E REINALDO, 2013).

Por todo o descrito e analisado, vimos que a apropriação dos saberes, por meio das discussões teóricas sobre a perspectiva da AL da PA, advinda da participação nas ações formativas, não proporcionou mudanças nas suas aulas. Percebemos, assim, que a imersão em ambientes de formação fez com que a docente levasse para as aulas discussões técnicas com seus alunos.

Sobre o planejamento das aulas, os dados mostraram-nos que a PA realizava essa etapa de seu trabalho, principalmente, a partir da escolha dos gêneros e dos temas de AL sugeridos no sumário do livro didático, além de alguns pontos que ela julgava importantes para a aprendizagem dos seus alunos. A professora elaborava o planejamento oficial, no SIEPE, assim

como o seu pessoal, em um caderno próprio, que ela usava como roteiro de suas aulas. Nesse sentido, os planejamentos coexistiam, e prevalecia, na prática, o elaborado extraoficialmente pela docente.

Sobre o processo formativo, vimos que a PA teve sua trajetória formativa muito determinada pela sua sobrecarga de trabalho. Além do Profletras, ela havia iniciado o ano de 2018 com as aulas na EPA, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, e na graduação em Pedagogia. Naquele mesmo ano, ela tomou posse no cargo de professora de LP na Prefeitura Municipal de Paulista-PE e, no ano seguinte, em Jaboatão dos Guararapes-PE, deixando o cargo da prefeitura anterior.

O excesso de demandas profissionais da PA comprometeu, em alguns momentos, o desenvolvimento de seu processo formativo, chegando a atrasar o cumprimento de alguns prazos do Profletras. Além dessa conclusão, inferimos que o seu processo formativo também interveio no desenvolvimento de suas aulas, levando-a, inclusive, a faltar alguns dias na Prefeitura do Paulista e na EPA, nos momentos em que ela tinha aulas no Profletras.

Apesar de toda essa sobrecarga profissional, a cursista conseguiu cumprir todas as etapas e obteve seu título de mestre. Sobre esse fato, queremos destacar a importância do peso da qualidade de vida pessoal do professor como um importante determinante para o cumprimento do processo formativo. No caso da PA, o fato de ela não ter filhos, de seu marido a apoiar em suas decisões e de seu salário não ser a única renda da casa deu à docente uma estrutura que chegou a compensar, na medida do possível, as perdas advindas do excesso de trabalho e de compromissos acadêmicos.

Ao trazermos as considerações finais sobre o PB, iniciando por suas concepções teóricas, podemos afirmar que houve algumas mudanças em relação às concepções de linguagem que basearam as aulas do docente no período acompanhado. Em 2018, ao observarmos os objetos de ensino privilegiados pelo professor, vimos que suas aulas contemplaram, quase que exclusivamente, os conteúdos canônicos da GT. Nesse sentido, concluimos que a concepção de linguagem que embasou seu trabalho, naquele ano, estava diretamente ligada à perspectiva que entende a língua como código linguístico, baseada essencialmente nas leis da psicologia individual.

Em 2019, o foco nos assuntos da GT foi deixado de lado em detrimento do trabalho com o texto. As aulas passaram a ser repletas de textos, com trabalhos de leitura e de produção textual. Nesse ano, apesar de sair de uma perspectiva tradicional de ensino, o PB não pautou suas aulas em uma abordagem sociointeracionista de linguagem, estando muito mais próximo

do entendimento da língua como código, em uma perspectiva de instrumento de comunicação (GERALDI, 2003a).

Apesar dessas duas posturas nos diferentes anos letivos, o discurso do docente apontava para uma terceira perspectiva. Ao analisarmos os depoimentos do PB, dados na primeira entrevista, realizada em 2018, em um primeiro momento, vimos indícios de que, para o docente, a língua era concebida como um instrumento de interação social, quando o PB negou que a linguagem era um mero código ou instrumento para a transmissão de mensagens. Em outro momento da entrevista, também em 2018, contrariamente ao que fora dito no depoimento relatado acima, ao ser questionado sobre a importância da gramática nas aulas de LP, o PB afirmou que o objetivo do ensino de LP era transformar o aluno em um estudioso da língua, não em usuário. Dessa forma, concluímos que o discurso do professor acerca das concepções de linguagem era confuso e sofreu alterações durante o período de acompanhamento.

Sobre os diferentes encaminhamentos traçados pelos depoimentos do PB, defendemos que a ideia da influência e do peso do discurso acadêmico, que comumente circula nas formações de professores, fez com que o docente repetisse, em alguns momentos, a concepção comumente valorizada na e pela comunidade acadêmica.

Sobre a concepção de gramática do PB no período de 2018, associada à forma com a qual ele concebia a linguagem em suas aulas, e a partir dos conteúdos selecionados para as aulas, concluímos que para o docente a gramática era entendida como conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada norma (ANTUNES, 2007), no caso, a norma padrão.

Sobre a AL, percebemos um amadurecimento teórico do PB em relação ao seu entendimento sobre essa perspectiva de ensino, que passou, pelo menos, em 2019, a ser citada nas entrevistas e nas conversas informais. Esse amadurecimento esteve ligado, principalmente, ao fato de o docente começar a contestar suas concepções teóricas acerca do ensino focado na gramática. Ele afirmou que o processo de reflexão proporcionado pela participação no Profletras levou-o a entender as reflexões linguísticas como o maior desafio em suas aulas, ao reconhecer que realmente precisava rever suas concepções acerca do ensino de língua, especialmente com relação à gramática.

Nesse processo, em 2019, podemos ver indícios do entendimento do que seria a AL, quando o PB passou a levantar discussões sobre essa perspectiva de ensino, colocando em xeque pretensas certezas que ele tinha sobre o ensino da gramática/AL em suas aulas. Dessa forma, vemos que o professor estava, pelo menos, a partir de suas reformulações teóricas, tentando mudar sua prática, a partir da reconfiguração de suas concepções.

Ao direcionarmos nossos olhos para as aulas do PB, começando pelo ano de 2018, ratificamos a postura do docente em pautar o ensino de LP na perspectiva da GT, em um modelo de aula que privilegiou o trabalho com a exposição das regras, demonstração de exemplos de aplicação dessas regras e a devolutiva da aprendizagem através da realização de exercícios estruturais, assim como também foi feito na prova da unidade.

Acerca das tentativas de se inserir um trabalho com os gêneros textuais nas aulas, observamos que o processo de formação continuada do Profletras já possibilitava ao PB propor alterações em sua prática, através da inserção de novos objetos de ensino, mas não lhe garantiu, nessa primeira fase da observação, a efetivação de um trabalho na perspectiva de exploração do gênero, através das práticas de leitura e escrita, nem de reflexões linguísticas. Sobre esse último ponto, concluímos que, apesar de conhecer minimamente a perspectiva da AL, o trabalho do PB, nesse período, esteve ancorado na perspectiva gramatical.

No ano de 2019, vimos uma grande mudança em suas aulas, algo que nos chamou muito a atenção. O foco no trabalho com a GT foi deslocado para o texto. A inserção dos textos nas aulas já havia começado no ano de 2018, quando, de maneira lenta e tímida, o PB já havia tentado inserir o trabalho com o gênero *fanfic*; mas foi no ano de 2019 que o texto passou a ser o elemento constante e prevalente nas aulas do PB.

Sobre esse ponto, inicialmente, o professor afirmou que essa mudança se justificou pelo objetivo de preparar os alunos para a OLP. Nesse sentido, as aulas da turma do 8º ano estavam organizadas para cumprir esse objetivo, que era o trabalho com a leitura e produção de textos solicitadas pelo material da olimpíada. Ao regressar totalmente às suas atividades docentes, após ter sido destituído do cargo de educador de apoio, o PB assumiu novas turmas. Na turma em que passamos a acompanhá-lo, manteve-se a dinâmica do trabalho com os textos. Ao ser questionado sobre a manutenção dessa postura, o professor afirmou que houve um amadurecimento em suas concepções de ensino e que ele estava tentando desenvolver aulas que fugissem da gramática.

No que diz respeito ao trabalho com os textos, concluímos que as contribuições das reflexões teóricas e práticas promovidas no Profletras possibilitaram a inserção de novos objetos de ensino nas aulas do PB, mas não viabilizaram um trabalho efetivo com os gêneros textuais, em seus aspectos de leitura, produção e AL, pois a concretização desse trabalho extrapola o nível do domínio do conhecimento teórico por parte do docente. Em muitos casos, como o do PB, a eficácia do trabalho depende, em primeiro lugar, da organização e do planejamento do docente e também das condições de trabalho do professor, dentre as quais

destacamos o tempo para o planejamento das aulas e a estrutura oferecida pela escola para o desenvolvimento do trabalho docente.

Acerca do processo formativo do PB, vimos que o docente teve sua formação marcada por fatores mais ligados à sua vida pessoal, ao dedicar muito do seu tempo à sua convivência familiar e a atividades de caráter pessoal, como a escrita de textos e a produção de vídeos publicados em redes sociais, com atividades ligadas à política e à música. Todas essas atividades concorreram com o tempo de dedicação ao processo formativo do mestrado, somando-se às demandas profissionais do docente.

O cursista teve quase todos os seus prazos das etapas do Profletras realizados com atraso e, ao final do ano de 2020, anunciou sua desistência do processo de formação do mestrado, não apresentando o trabalho de conclusão final do curso. Além das suas demandas da vida pessoal e profissional, contribuiu para a não finalização do curso a mudança de cidade e de local de trabalho do PB que, ao passar em outro concurso público, mudou-se de Recife e foi morar na cidade de João Pessoa, distanciando-se da UFPE e do seu orientador.

Ao final das considerações das trajetórias formativas dos participantes da pesquisa, queremos chamar a atenção, principalmente como um elemento de contribuição para se (re)pensar os processos de formação continuada de professores, e também para a proposição de mais pesquisas sobre a temática, o fato de termos diferentes tipos de contribuições e mudanças no conhecimento teórico e na prática dos cursistas-professores.

No caso da PA, apesar de termos constatado que o Profletras, assim como outras ações formativas, contribuiu para a formação da docente, principalmente para o seu conhecimento teórico, concluímos que o modelo individualizado de formação, muito comum nas formações oferecidas pelas redes e por instâncias universitárias, não contribuiu efetivamente para a mudança na prática da professora e, principalmente, não alterou a rotina da EPA. A trajetória do PB mostrou-nos mudanças tanto no campo das concepções teóricas quanto na prática. Essas mudanças, porém, aconteceram de forma desorganizada e não proporcionaram a execução de aulas que visassem à formação de leitores e produtores competentes de textos.

Sendo assim, defendemos a ideia de que os cursos de formação de professores precisam ultrapassar o nível da individualidade, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho coletivo, em uma perspectiva colaborativa de formação (DAVIS AT ALL, 2012), na qual a equipe pedagógica (direção, coordenação, corpo docente) das escolas possa participar do processo, estando ao lado dos professores. Essa proposta é sustentada, principalmente, quando entendemos que a prática educativa é, sobretudo, um trabalho coletivo, e que, por isso, demanda uma mudança no todo das instituições de ensino.

Além da criação de uma rede de apoio nas escolas, a partir do trabalho coletivo, podemos levantar algumas reflexões que podem justificar a ausência de mudanças na prática dos professores.

Em uma perspectiva crítica de formação, o processo formativo, no que diz respeito ao que é proporcionado a partir das leituras e dos debates sobre teorias e ideias, pode e deve proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre suas concepções teóricas e práticas, um novo olhar sobre o que o docente faz e fez em suas aulas. Entretanto, isso não implica necessariamente uma mudança em sua prática, porque, para isso, outros aspectos precisam ser agenciados.

Dentre esses aspectos, destacamos as condições de trabalho dos docentes, no que diz respeito à estrutura do sistema de ensino; vontade em querer mudar e dedicar tempo ao estudo e ao planejamento de suas aulas; e até mesmo a não necessidade do professor em querer alterar sua prática, pois muitos podem acreditar que, mesmo a partir de novas reflexões, ela está adequada aos seus objetivos. Além desses pontos, podemos trazer à discussão o compromisso social do professor em relação ao seu trabalho, que deve ser compreendido, antes de tudo, dentro de um contexto amplo que visa à luta por uma justiça social, ao contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis. (ZEICHNER, 2008a).

Dessa forma, concluímos que não haverá grandes contribuições para a escola, mesmo com o investimento dos professores em ações formativas, se paralelamente a isso não houver uma mudança na política que gere investimentos públicos. Insistimos, por fim, que o investimento apenas na formação dos professores não acarretará, necessariamente, uma melhora na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. C. C. **A formação do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2004.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- ALVARADO-PRADA et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- ANDRADE, R. M. B. L.; SEAL, A. G. S.; LEAL, T. F. Revisão textual e ensino de análise linguística nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. cap. 4, p. 67-90.
- ANDRÉ, M. e PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 63, p.103-117, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando os pés das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 38. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BAGNO, M. **Gramática**: passado, presente e futuro. Curitiba: Aymará, 2009.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929].
- BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. cap. 5, p. 117-143.
- BEZERRA, M e REINALDO, M. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BORBA, V. M. R. **Professor de Língua Portuguesa**: de onde vem, para onde vai? 1994. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

BORGES NETO, J. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. *In: VIII Congresso da ABRALIN*, 2013, Natal, RN. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf. Acesso em: 30. Mar. 2019.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In: Brait, B. (org.). Dialogismo e a construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 87-98.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior DF: 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29.04. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959**. Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Brasília: MEC, 1959. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 29.04. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Documento, nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, p. 1-11. 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LDB - Lei nº 5.692/96, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 31.03. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, p. 1-2. 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LDB - Lei nº 9394/96, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31.03. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, DF, 1996b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 31.03. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, p. 1-2. 1998a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1.** Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, p. 1-3. 2001. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/res_ces_cne_01_030401.pdf. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. acesso em: 31.03. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, p. 1-4. 2009a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2075/portaria-normativa-n-7>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, p. 1-4. 2009b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017

BRASIL. **Resolução nº 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012.** Ministério da Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/reconhecimento/arquivos/1859aprovaa%C2%A7a%C2%A3o_do_curso_nacional.pdf. Acesso em: 30 nov. 2017

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Conselho Nacional de Saúde, DF, 2012b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Anexo da Resolução no 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012.** Ministério da Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012c. Disponível em: <https://profletras.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Regimento-Geral-PROFLETRAS-UFRN.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras.** UFRN, 2014. Disponível em: file:///c:/users/alvar/downloads/diretrizes_para_a_pesquisa_do_trabalho_final_no_mestrado_profissional_em_letras_.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017a.

BRASIL. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 462, de 28 de novembro de 2017c.** Brasília, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73971-pces462-17-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 61, de 22 de março de 2017.** Brasília, 2017c. Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva

regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES.(PROEB).Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20120836/do1-2017-03-24-portaria-n-61-de-22-de-marco-de-2017-20120746. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 61, de 22 de março de 2017**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20120836/do1-2017-03-24-portaria-n-61-de-22-de-marco-de-2017-20120746. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 003/2018** – conselho gestor, de 16 de outubro de 2018. **Profletras**. UFRN, 2018a. Disponível em: file:///c:/users/alvar/downloads/diretrizes_para_a_pesquisa_do_trabalho_final_no_mestrado_profissional_em_letras.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518-versaofinal_site.pdf. acesso em: 10 jan.

CALABRIA, T. L. C. **Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco**: entre a inclusão digital e garantia do bom desempenho. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. cap. 3, p. 51- 68.

CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 103 – 126.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995. p. 139- 158.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafio. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DALL'IGNA, M. A.; CÓSSIO, M. de F. As políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010). In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo, **Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0334.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na sala de aula. **Educação e linguagem**, [s. l.], v. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158/168>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: ZEICHNER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E (org.). **Justiça Social: Desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. cap. 5, p. 141-165

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p.34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/alvar/Downloads/15-Texto%20do%20artigo-37-1-10-20140612.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 18. n. 2, p. 181-189, maio. /ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2027/1764>. Acesso em: 25 dez. 2018.

DUARTE, A. V. M. B. **A concepção de linguagem que norteia o trabalho do professor de português da Rede estadual de Pernambuco**. 2010. Monografia (Especialização em língua portuguesa) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2010.

DUARTE, A. V. M. B. **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ESTRELA, M. T. A formação continuada entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. cap. 2, p. 43-64.

FAGIANI, C. C.; FRANÇA, R. L. Ética e pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 48-58, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756338005/html/index.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35-56.

FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. Gramáticas em perspectivas. In: FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 10, p. 293-318.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. cap. 1, p. 17-42.

FERREIRA, N. S. A e SILVA, L. L. M. O texto na sala de aula: entre diferentes edições. In: SILVA, L. L. M, FERREIRA, N. S. A. e MORTATTI, M. R. L. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesas**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 29-47.

FLICK, U. Observação e Etnografia. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 17, p. 203-218.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Cadernos de estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 22, p. 9-26, jan./jun. 1992 [1977]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893/4615>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037/6633>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].

GAMA, M, E. TERRAZZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. 2007. Trabalho apresentado no GT08 – Formação de Professores. **Anais da 30ª Reunião científica da ANPED**. Disponível em <https://anped.org.br/biblioteca/item/caracteristicas-da-formacao-continuada-de-professores-nas-diferentes-regioes-do-pais>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995. p. 51-76.

GENTIL, H. S. COSTA, M. O. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista Educação pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UjBmozzrqbAJ:https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/306/274/0+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003a [1984], p. 39-46.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003b [1984], p. 59-80.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c [1991].

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2009 [1996].

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? *In*: SILVA, L. L. M, FERREIRA, N. S. A. e MORTATTI, M. R. L. (org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A (org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992. p.33-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KEMIAC, L. ARAÚJO, D. L. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola (UFPB)**, Campina Grande, v. 10. n. 1, 2010. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/download/42/30>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

KUIAVA, J. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. *In*: SILVA, L. L. M, FERREIRA, N. S. A. e MORTATTI, M. R. L. (org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 61-82.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala X a língua que se ensina. 2. ed. São Paulo: Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1997.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006a, cap. 11, p. 199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística na escola: deslocamentos dos objetos de ensino. *In*: **Anais da XXI Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste**, João Pessoa, 2006b, p. 1719-1723.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual**: os textos na sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 5, p. 95-109.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 8, p. 135-149.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. cap. 4, p. 69- 90.

NASCIMENTO, D. S. **Gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa**: o que fazem os professores ao didatizá-los. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NEVES, M. H. M. Uma visão da gramática na vivência da linguagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, p. 143- 152, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124893>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. cap. I, p. 13-34.

NÓVOA, A. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 31 mar. 2019.

NUNES, M. G. L. **Processo sintático de coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português**: sistematização e implicações pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

OLIVEIRA, A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/262112665/OBSERVACAO-E-ENTREVISTA-EM-PESQUISA-QUALITATIVA-almir-almeida-pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. Coleção Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa. Editora IBEP + Base Editorial. São Paulo, 2012.

PAULA, L. F. O “projeto do Wanderley”: entrevista com João Wanderley Geraldi. *In*: SILVA, L. L. M, FERREIRA, N. S. A. e MORTATTI, M. R. L. (org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014a. p. 179-205.

PAULA, L. F. O texto na sala de aula: breve apresentação. *In*: SILVA, L. L. M, FERREIRA, N. S. A. e MORTATTI, M. R. L. (org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014b. p. 49-59.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995. p. 93-114.

PÉREZ-GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. [S. l.], Artmed, 1998. p. 353-379.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf. Acesso em: 05 jan. 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

RHEINHEIMER, A. F. Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. 2007. Trabalho apresentado no GT08 – formação de professores. **Anais da 30ª Reunião científica da ANPED**. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

REINALDO, M. A. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. **Estudos Linguísticos**. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, p. 229-241, 2012. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

REINALDO, M. A. e BEZERRA, M. A. Conceitos de análise linguística associados a teoria de gêneros. *In*: **VI SIGET**, 2011, Natal. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 30 nov. 2017.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-314, dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113/107>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTANA, A. C. M.; ROTHEN, J. C. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5056/14685>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTIAGO, E. BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. Dossiê - Paulo Freire, a Prática Pedagógica e a Formação de Professores. **Educ. rev.** (61). Jul-Sep 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47202>

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual: os textos na sala de aula**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 8, p. 115-132.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995. p. 77-91.

SILVA, J. L. L. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP / SEDUC/PE)**. 2016a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, E. C. **A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, A. M. **O ensino dos usos dos sinais de pontuação: um estudo de propostas metodológicas de professores de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: Barbosa, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-161.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, cap. 1, p. 11-28.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRAVAGLIA, L. **Gramática: ensino plural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1996].

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VÓVIO, C. L. e SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. Cap. 2, p. 41-64.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

ZAIDAN, S. FERREIRA, M. C. C. e KAWASAKI, T. A pesquisa da prática no mestrado profissional. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251/3312>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ZAINKO, M. A. S. Desafios da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. cap. 5, p. 187-217.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Coleção Educa Professores, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico *In*: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2008a, vol. 29, n. 103, p. 535 – 554, maio/ago. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: ZEICHNER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E (org.). **Justiça Social: Desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. cap. 1, p. 11-34

ZILLES, A. M. S. Nova gramática do português brasileiro: um olhar sociolinguístico. *In*: FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 5, p. 149-185.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A OBTENÇÃO DE DADOS DOS
CURSISTAS DA TURMA E PARA A SELEÇÃO DOS VOLUNTÁRIOS DA
PESQUISA**

Prezado professor(a), sendo aluno do curso de doutorado em Educação da UFPE, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Os dados revelados nesse questionário nos ajudarão a analisar as contribuições do Profletras, enquanto programa de qualificação de professor em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

O conteúdo desse questionário é absolutamente confidencial, qualquer informação identificando o respondente não será divulgada sob quaisquer circunstâncias.

Espero contar com a participação de todos como contribuição para a melhoria da formação docente na área de Letras. Antecipadamente, agradeço sua valiosa colaboração.

Nome: _____

Idade:

- () 21 – 30 anos
() 31 – 40 anos
() 41 – 50 anos
() mais de 50 anos

1. Formação Acadêmica

Graduação em Letras?

() sim () não

Onde _____

Concluído em _____.

Você possui outra graduação além de Letras?

() Sim. Qual, onde concluiu e quando? _____

() Não.

Especialização em _____

Onde _____

Concluído em _____ (ou em andamento)

2. Experiência no magistério

Tempo que leciona: _____ anos.

Disciplina(s) que leciona: _____

(☐) Ensino fundamental (☐) Ensino médio (☐) ambos

Atualmente, em que Rede(s) de ensino você leciona e em que anos da Educação básica? (Por favor, especifique os anos em que rede ou escola, caso você atue em mais de uma.)

3. Sobre o Profletras

Como você ficou sabendo da existência do Profletras e o que te motivou a cursar esse mestrado profissional?

Dentre as temáticas abaixo, qual você mais se identifica ou teria interesse em se aprofundar?

(Você pode marcar 1 ou 2 respostas)

(☐) ensino de literatura

(☐) Trabalho com leitura e compreensão textual

(☐) Trabalho com produção de texto

(☐) Ensino de gramática

(☐) outro. QUAL? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DA PRIMEIRA FASE (PA E PB – 2018)

1. Você poderia falar sobre a sua formação acadêmica.
2. Qual a experiência que você tem com o ensino de língua portuguesa?
3. Que tipos de recursos didáticos são usados em suas aulas?
4. Qual o espaço e o papel da gramática nas suas aulas de língua portuguesa?
5. Você costuma discutir com seus alunos os conceitos (definições) trazidos pela gramática? Como faz isso?
6. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos em relação às regras gramaticais?
7. Em sua concepção, o que seria a prática de análise linguística (AL)?
8. Em caso de uma resposta que demonstre conhecimento sobre o conceito de AL, seguem as seguintes perguntas:
 - a) Que tipos de conteúdo você seleciona para o trabalho com a AL nas suas aulas de língua portuguesa?
 - b) Quais os critérios de seleção desses assuntos que são abordados em suas aulas?
 - c) Como a prática da AL pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de texto e construção de conhecimentos dos alunos?
 - d) Que tipos de atividades você usa para que os alunos aprendam sobre as reflexões linguísticas que foram enfocadas durante a aula?
9. Em caso de uma resposta que NÃO demonstre conhecimento sobre o conceito da perspectiva da AL, seguem as seguintes perguntas:
 - a) Que tipos de conteúdo você seleciona para o trabalho com a gramática nas suas aulas de língua portuguesa?
 - b) Como o estudo da gramática pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de texto e construção de conhecimentos dos alunos?
 - c) Que tipos de atividades você usa para que os alunos aprendam/pratiquem as regras da gramática que foram enfocadas durante a aula?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA SEGUNDA FASE (PA – 2019)

1. Na entrevista anterior, você me disse que trabalhava em uma escola do estado, com apenas 150 h, e que tinha 3 turmas de LP (7º C, 9º A e 9º B.). Mudou algo nesse ano? Você ainda continua lecionando só nessa escola? Que disciplinas e em que nível?
2. Sobre a escola do estado que você trabalhava o ano passado, você afirmou “não consegui aquele horário certinho, perfeito, tipo quinta e sexta livres, mas pelo menos o que eles puderam fazer por mim, eles fizeram, em relação ao horário para que eu pudesse estudar”. Como está sua vida hoje nessa escola e na escola nova da prefeitura?
3. Na entrevista anterior, você afirmou “este concurso foi concurso de Letras, eu penso, sim, em trabalhar com concurso de Pedagogia, próximo concurso, por exemplo, Prefeitura do Recife, não sei nem se vai ter, mas... um exemplo, Prefeitura do Recife, posso tentar concurso de Pedagogia, sabe?” Mudou algo, já que você passou em outro concurso para a área de Letras? Você acha que vai se dedicar mais a esta área, se comparada à pedagogia? Você ainda pensa em fazer outro mestrado na área de educação?
4. Você acredita que essa mudança (o novo emprego), de uma certa forma, interferiu no seu processo de formação no Profletras?
5. Você já concluiu seu curso de pedagogia?
6. Na entrevista anterior você afirmou, sobre sua vida pessoal, que tinha “uma rede de apoio em casa” (marido que te ajuda, não ter filhos) que ajudava no seu processo de formação. Algo mudou nesse percurso?
7. Na entrevista anterior, você falou com muito carinho da sua turma da Fafire, quando disse: “Foi a melhor turma que eu tive. Eram ex-alunos da UPE. Muitos já eram da rede, já eram efetivos até da rede. Então, eu tenho boas lembranças assim dessa turma, das discussões, eu aprendi muito. Foi aquilo assim que me fez até ter mais responsabilidade com estudo. A criar coragem para fazer o mestrado.” Você também está sentindo isso no Profletras?

1. Como está o andamento do Profletras? Em que fase do curso você está?
2. Além das disciplinas de fundamentos/iniciais, quais você pagou até o momento?
3. Que disciplinas lhe ajudaram na construção do seu conhecimento e na melhoria do seu trabalho docente com a AL? Você poderia falar um pouco dessas disciplinas?!
4. Você consegue sentir algumas mudanças nas suas ideias ou no seu trabalho com a AL desde que começou o curso? O que mudou?
5. O que talvez impeça/difículte a implementação de ações no ensino de AL em sua prática de ensino?
6. Você participou de outras formações nesse último ano desde o nosso momento de entrevista anterior?
7. Na entrevista anterior, quando conversamos sobre a possibilidade de se realizar aqui uma reunião de área para o planejamento de LP, você afirmou que “eu percebi que as próprias professoras têm essa busca, sabe? Essa procura de fazer um trabalho articulado. O problema é que o viés que elas buscam, que elas seguem, é justamente aquela ótica dando ênfase à gramática. E eu, assim, pelo pouco tempo que percebi, eu posso até estar enganada, mas eu percebi muito isso.”. Hoje, após 1 ano, você teria mais certeza para afirmar que há essa diferença de viés?
8. Vocês conseguiram executar esse momento de encontro para planejamento ou algum tipo de formação aqui na escola?
9. Vocês têm, aqui na escola, alguma equipe de supervisão ou coordenação escolar que desenvolva algum tipo de formação entre os professores? Formações que tratem dos problemas e dos encaminhamentos da escola?
10. Quando discutimos sobre seu trabalho com a gramática/AL, você afirmou “Eu gostaria, assim, de ter mais segurança pra fazer essa reflexão linguística com base no texto. E ainda fico muito perdida. Eu gostaria que funcionasse, assim, justamente, partindo do texto, mas o

texto seria o pano de fundo, e a gente faria as reflexões. Eu me sinto como se tivesse fazendo uma abordagem metalinguística, apenas, assim, desarticulada. E eu não queria isso. Eu não queria dar aula de gramática normativa, apenas.” Mudou algo em relação a esse ponto? Caso sim, a que ou a quem você atribui essa mudança?

11. Na entrevista anterior, eu lhe perguntei se você achava que o Profletras iria contribuir para o seu trabalho com a AL. Você me respondeu: “Não sei. Seria cruel achar que um curso contribuiria pra isso, mas talvez a troca com os colegas, como aconteceu com a pós.” Você ainda pensa isso ou já vê alguma mudança no seu trabalho?
12. Na entrevista anterior, eu lhe perguntei se você pretendia fazer sua pesquisa sobre AL. você me respondeu: “Por mais que seja algo que me inquiete muito, eu pensei, na minha pesquisa para o Profletras não seria nisso, não seria em AL. Não é que eu não tenha necessidade disso, mas é algo que eu não penso em pesquisar agora, sabe? Eu penso ainda em ler mais pesquisas sobre isso, e a minha pesquisa no Profletras é em leitura, que é algo que há muito tempo que eu pesquiso.” Já sei, pelo SEDA, que seu foco mudou. O que lhe fez mudar?
13. Na entrevista anterior, você chegou à conclusão que quase todas as suas atividades de AL partiam do eixo da Leitura. Você acha importante que isso mude? Por quê?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA SEGUNDA FASE (PB – 2019.1)

Dúvidas da entrevista anterior

14. Você foi aprovado no vestibular em Letras e iniciou o curso em 2003. Fez o primeiro semestre e acabou desistindo. Trancou o curso e viajou para servir como missionário. Nesse momento, você pensou em abandonar a carreira docente?

Sobre a escola

15. Na entrevista anterior, você me disse que trabalhava em uma escola do estado, com apenas 150 h, e que tinha 2 turmas de LP (um 6º e um 7º ano), e também em uma escola particular. Mudou algo neste ano? Você ainda continua lecionando nos mesmos lugares, as mesmas disciplinas?
16. Quando questionei se na escola existia algum tipo de reunião entre professores de área na sua escola para o planejamento de aulas ou de outras atividades/projetos, você me respondeu: “Não, a gente não tem. A nossa gestora, no início do ano, ela fez uma proposta de que houvesse um coordenador de cada disciplina e, havendo esse coordenador, seria mais fácil a gente ter essas reuniões e fazer esses planejamentos, só que até agora isso não foi posto em prática. Aí a gente não tem, a gente não tem reuniões entre professores de LP, a gente não tem esse, ainda, essa prática aqui na escola.”
Houve alguma mudança?
17. Vocês têm, aqui na escola, alguma equipe de supervisão ou coordenação escolar que desenvolva algum tipo de formação entre os professores? Formações que tratem dos problemas e dos encaminhamentos da escola? E em relação à LP?
18. Na entrevista passada você afirmou que tinha feito uma carreira mais consistente na área de ensino de língua inglesa, e que era novato na área de LP. Como você se vê hoje, em 2019? O que mudou? Por quê?
19. Sobre sua vida pessoal, você tinha dito que o fato de você já estar casado, e por sua esposa já estar esperando seu terceiro filho, você acabou adiando a sua entrada no mestrado. Você, de uma certa forma, percebe que sua vida pessoal interfere no seu processo de formação do Profletras?
20. Que outros fatores de interferência no seu processo de formação você poderia elencar?

Sobre Gramática /AL

21. Como está o andamento do Profletras? Em que fase do curso você está?

22. Além das disciplinas de fundamentos/iniciais, quais você pagou até o momento?
23. Que disciplinas lhe ajudaram na construção do seu conhecimento e na melhoria do seu trabalho docente com a Gramática/AL? Você poderia falar um pouco dessas disciplinas?!
24. Você consegue sentir alguma mudança nas suas ideias ou no seu trabalho com a Gramática/AL desde que começou o curso? O que mudou?
25. Sobre o ensino de Gramática/AL, na entrevista anterior, você afirmou “Eu considero o ensino da gramática importante porque eu vejo o ensino da gramática como um momento para o aluno poder olhar a língua de fora. Lançar um olhar científico sobre a língua. Não como usuário, mas como um estudioso da língua. Entender o funcionamento da língua. Eu não gosto muito de trabalhar nomenclatura gramatical. Eu tento, eu tento ensinar a gramática da forma mais contextualizada possível, né? Mas eu vejo que o conhecimento da gramática é importante para eles entenderem o funcionamento da língua.” O que você me diria dessa afirmação? Algo mudou em suas concepções?
26. Ao falar das escolhas dos temas gramaticais para as suas aulas, você afirmou que escolhia os conteúdos a partir das necessidades dos gêneros que seriam trabalhados. Nesse sentido, você afirmou: “Tradicionalmente, quando a gente vai trabalhar com conto, a gente costuma trabalhar com tempos verbais. Mas para trabalhar o tempo verbal eu sinto que é necessário trabalhar as classes gramaticais, e aí eu vou voltando. Mas se eu vou trabalhar as classes gramaticais, eu vou trabalhando outras estruturas menores. E aí eu acabo, eu percebo que no final, que eu planejo o ensino, eu acabo seguindo aquela ordem que os compêndios gramaticais fazem, né? De fonologia, morfologia, sintaxe. Eu acabo seguindo essa ordem”. Como você vê hoje essa afirmação? Você sente que algo mudou em sua percepção na escolha dos conteúdos de ensino?
27. Você acredita que essa(s) mudança(s), de uma certa forma, interferiu(riram) ou se deu (deram) por causa do Profletras?
28. Além da necessidade dos gêneros, há outras fontes que você utiliza para a escolha dos conteúdos de LP?
29. Quando conversamos sobre a articulação da gramática com a produção de texto, você afirmou “nas minhas aulas de gramática, acho que tem mais uma ligação com a escrita do

que com a leitura.”. Disse ainda “A leitura, eu já não consigo, eu tenho essa dificuldade de fazer essa conexão, da aula de gramática com a leitura”. Você, hoje, já consegue pensar alguns caminhos e possibilidades de articulação do ensino da gramática com a leitura?

30. E sobre a produção de texto?

31. O que talvez impeça/difículte a implementação de ações no ensino de gramática/AL com as práticas de leitura e produção?

Sobre o Profletras

32. Você participou de outras formações nesse último ano desde o nosso momento de entrevista anterior?

33. Sobre o Profletras, quando eu lhe perguntei o motivo de você ter buscado o curso, sua resposta foi “eu senti a necessidade de buscar mais formação para melhorar minha prática como professor. Eu vi como uma oportunidade de adquirir mais formação para melhorar minha prática”. Na sequência eu te perguntei se você achava que o Profletras iria te ajudar. E você me respondeu “Com certeza. Com certeza. Eu tenho lido muita coisa, né? Me atualizei muito. Minha leitura ainda era de 6, 8 anos atrás. Tem muita coisa que se atualizou, é muita coisa nova e isso já está me ajudando muito.” Como você vê a contribuição do Profletras após mais de um ano de início do curso? Suas expectativas estão sendo correspondidas?

34. Queria que você me falasse sobre o SEDA. Você acha que esse seminário contribuiu para a construção do seu projeto? E para a sua formação?

35. E o projeto de intervenção, ele já está sendo preparado? Quando você pretende qualificá-lo? Você tem previsão de onde e quando irá executá-lo?

36. Eu queria que você me falasse sobre a sua experiência como escritor.

37. Essa experiência lhe faz pensar ou mudar algo em sua prática de professor de LP.

38. Você é muito atuante nas redes sociais e envolvimento político, chegando a ser candidato a vereador do seu município. Que tipo de relação você vê nesse seu papel de cidadão e o uso da língua? E isso, de alguma forma, lhe faz repensar sobre os conteúdos que você ensina nas suas aulas?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA TERCEIRA FASE (PA – 2020)

1. Você sabe me dizer quantos professores efetivos e contratados têm aqui na escola? Você lembra também os de 2018 e 2019?
2. Quando você se forma em pedagogia?
3. Como está sua rotina nesse início de ano? Você já sabe quais são suas novas turmas?
4. Como funciona a questão da aula atividade em Paulista e no estado? Você teve algumas formações durante esse último ano (2019)?
5. Em 2018, você realizou um “Semana da poesia” na escola. Você se recorda disso? Esse evento foi realmente realizado?
6. Fora as formações de Paulista, em 2019, você participou de alguma ação formativa? Palestra, mesa-redonda?
7. Na sua Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, você teve professores de língua portuguesa que você consideraria mais tradicionais ou mais voltados para uma abordagem linguística?
8. Na graduação, você sentiu alguma dificuldade herdada da sua formação na Educação Básica?
9. Você acha que esses professores (da Educação Básica) te influenciaram na sua forma de dar aulas de língua portuguesa?

10. Qual(ais) concepção(ões) de língua/linguagem dá base ao seu trabalho de ensino de LP?
11. Em 2018, você me disse que quando era ainda aluna de Letras, e trabalhava como estagiária na prefeitura de Recife, para você aula de LP “era falar sobre substantivo, era falar de sujeito, predicado”. Que, no 6º ano, você dava aula sobre sujeito e predicado. Você também afirmou “enfim, aí eu fui percebendo, não exatamente na graduação, mas eu fui percebendo na pós (da Fafire), com a troca com os outros colegas, que não é bem isso, não é assim que se ensina Português”. A minha pergunta é: A graduação não colaborou tanto com a sua formação em relação ao ensino de gramática/ AL?
12. Na primeira entrevista você afirmou que sentia falta de uma sincronia entre o seu trabalho e o trabalho dos demais professores de LP. Que, como você era novata, em 2018, não sabia bem como proceder, visto, principalmente, que o viés dos demais professores era bem diferente do seu. Mudou algo nesses últimos anos?
13. Você acha que algumas demandas externas atrapalharam o cumprimento dos prazos e de seu processo formativo? Isso interferiu ou vai interferir na conclusão do seu curso? Caso sim, que demandas?
14. Havia a possibilidade de algum tipo de redução de carga horária nas redes em que você trabalha? Como organizar melhor o tempo para dar conta da demanda da formação?
15. Me fala um pouco de como procedeu a construção e a aplicação do seu projeto de intervenção.
16. O Profletras concede algum tipo de bolsa?
17. Você, em algum momento, pensou em abrir mão do concurso de Paulista ou trancar o curso de Pedagogia?

18. Houve algum tipo de atividade a distância realizada no Profletras?
19. O Profletras é um mestrado profissional que trabalha com o professor do Ensino Fundamental. Os cursistas da sua turma levavam questões referentes ao Ensino Médio ou à EJA? Você acha que esse curso dá conta das discussões sobre o Ensino Médio e a EJA?
20. Nesse momento final do Profletras, como você definiria o conceito de AL?
21. Você, em vários momentos nas entrevistas anteriores, afirmou que tinha muitas dificuldades em efetivar um trabalho com as reflexões linguística, chegando a afirmar que não tinha segurança em afirmar se o que você fazia eram reflexões linguísticas, ensino gramatical ou se usava o texto como pretexto. Como você vê essa questão hoje?
22. Como a BNCC tem interferido/contribuído para o planejamento de suas aulas, principalmente no que diz ao ensino de gramática/AL?
23. Queria que você me resumisse como se deu o processo de formação do Profletras para você, trazendo contribuições de como ele alterou suas concepções teóricas e a sua prática de AL.

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA TERCEIRA FASE (PB – 2019.2)

1. Quantos professores de LP efetivos e contratados há nessa escola?
2. Você poderia me confirmar suas turmas dos anos de 2018 e 2019? (LP – LI – Artes)
3. Para a qualificação do projeto, o Profletras “determina” que ela seja feita até o 12º mês. Você conseguiu cumprir esse prazo?
4. Sobre o exame de proficiência em LE, o Profletras “determina” que ela seja feita até o 18º mês. Você conseguiu cumprir esse prazo?
5. Você acha que algumas demandas externas atrapalharam o cumprimento dos prazos e de seu processo formativo? Isso interferiu ou vai interferir na conclusão do seu curso?
6. Me fala um pouco de como procedeu a construção e a aplicação do seu projeto de intervenção.
7. Havia a possibilidade de algum tipo de redução de carga horária nas redes em que você trabalha? Como organizar melhor o tempo para dar conta da demanda da formação?
8. O Profletras concede algum tipo de bolsa?
9. Você, em algum momento, pensou em abrir mão de algumas de suas atividades para se dedicar ao Profletras?
10. Houve algum tipo de atividade a distância realizada no Profletras?

11. O Profletras é um MP que trabalha com o professor do EF. Você acha que esse curso dá conta das discussões sobre o EM e a EJA? Os cursistas da sua turma traziam questões referentes ao EM ou à EJA?
12. Como a BNCC tem interferido/contribuído para o planejamento de suas aulas, principalmente no que diz ao ensino de gramática/ AL?
13. Nesse momento do seu processo formativo, como você definiria a AL?
14. No início do ano, você me afirmou que estava preparando os alunos para a participação nas OLP? Essa participação ocorreu? Como? Você estava inscrito no processo?
15. Você costuma retirar textos das coletâneas da OLP? Você lembra que no ano passado, você trabalhou 3 textos com o 7º ano, memórias e relatos históricos?
16. Do início do ano até agora, você participou de alguma ação formativa? Palestra, mesa-redonda?
17. Queria que você me resumisse como se deu o processo de formação do Profletras para você, trazendo contribuições de como ele alterou suas concepções teóricas e a sua prática de ensino de AL.

APÊNDICE G – ROTEIRO DOS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

1. Qual a perspectiva teórica na qual o professor se ancora? Ele trabalha na perspectiva da GT ou da AL?
2. Como se dá a escolha dos conteúdos de gramática/AL do professor?
3. No planejamento do professor, há um pré-seleção dos conteúdos gramaticais/ AL ou eles vão surgindo de acordo com a necessidade do processo de leitura e escrita?
4. Quais os tópicos de gramática/AL são trabalhados pelo professor durante o período de observação?
5. Que tipos de reflexões o professor faz acerca do uso da linguagem? Há uma predominância de reflexões metalinguísticas ou epilinguísticas?
6. Que tipos de atividades (exercícios) o professor realizou para trabalhar as reflexões sobre a língua?
7. Buscando relações do eixo de AL com a produção de texto, o professor promove o processo de reescrita baseando-se nos textos dos alunos?
8. As reflexões linguísticas realizadas pelos professores colaboram para o processo de reconstrução do texto em relação aos aspectos linguísticos ou do conhecimento produzido pelo uso dos gêneros como prática discursiva?

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR *STRICTO SENSU*

ESTRUTURA CURRICULAR *STRICTO SENSU*
(por área de concentração-baseada na Res. Vigente do CCEPE)

NOME DO CURSO: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)

NÍVEL: MESTRADO PROFISSIONAL

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos

PERÍODO DE VIGÊNCIA: para alunos MATRICULADOS a partir de 2013.2

• CRÉDITOS DO CURSO

OBRIGATORIOS	ELETIVOS	OUTROS	TOTAL
15	9	4	28
		(Disciplinas de Fundamentação conforme o Art. 17, Parágrafo Único do Regimento Interno do Curso)	

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	CARGA HORÁRIA	No. DE CRÉDITOS
MPL - 901	Fonologia, variação e ensino	45	03
MPL - 902	Gramática, variação e ensino	45	03
MPL - 903	Texto e ensino	45	03
MPL - 904	Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita	45	03
MPL - 905	Leitura do texto literário	45	03
CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	CARGA HORÁRIA	No. DE CRÉDITOS
MPL - 906	Ensino da escrita, didatização e avaliação	45	03
MPL - 907	Linguagens, práticas sociais e ensino	45	03
MPL - 908	Função sociossimbólica da linguagem	45	03
MPL - 909	Práticas de oralidade e práticas letradas do 1º ao 5º anos	45	03
MPL - 910	Práticas de oralidade e práticas letradas do 6º ao 9º anos	45	03
MPL - 911	Erros de decodificação na leitura: rotas e graus de atipicidade dos sujeitos	45	03
MPL - 912	Erros de escrita: previsibilidade e atipicidade	45	03
MPL - 913	Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais	45	03
MPL - 914	Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita	45	03
MPL - 915	Literatura infanto-juvenil		
CÓDIGO	DISCIPLINAS DE FUNDAMENTAÇÃO	CARGA HORÁRIA	No. DE CRÉDITOS
MPL - 916	Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais	30	02
MPL - 917	Alfabetização e Letramento	30	02

Literatura e ensino

EM, 27/07/2013

Antonio Carlos dos Santos Xavier
 Coordenador do Curso

45 03
Ceuline Medeiros
 Diretora de Divisão de
 Programas de Pós-Graduação
 PRÓPESQ SIAPE: 1450777

B.O. UFPE, RECIFE, 48 (87 ESPECIAL): 01 – 07 21 DE AGOSTO DE 2013.

7

ANEXO B – SEDA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PE

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

V SEDA – 30 DE NOVEMBRO DE 2018 – SALA 3 – Curso de Ciência da Informação				
HORA	TÍTULO DO TRABALHO	MESTRANDO	ORIENTADOR	DEBATEDOR
8:30 – 9:30	ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA: RELEVÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E DA FORMAÇÃO DOCENTE		Profa. Dra. Ana Lima	Profa. Dra. Livia Suassuna
	A ANÁLISE LINGÜÍSTICA – UM ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS E DOS RECURSOS DIDÁTICOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES NA PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO PARA O SAEPE			
9:40 – 11h	PRODUÇÃO E USO DE UM PROTÓTIPO SOBRE FANCLIPES: MULTILETRAMENTOS E WEBCURRÍCULO		Prof. Dr. Clécio Bunzen	Dra. Ester Caland de Souza Rosa
	BIBLIOTECA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE LEITORES: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO		Prof. Dr. Clécio Bunzen	
	METODOLOGIAS ATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: APRENDIZADO BASEADO EM EQUIPES (ABE) COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES DO 9º ANO		Profa. Dra. Dilma Luciano	
11:10 – 12:30	A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 8º ANO DA REDE ESTADUAL DE RECIFE		Prof. Dr. Adriano Moura	Profa. Dra. Siane Gois
	QUE TEXTO É ESSE? REFLEXÕES SOBRE A COMPREENSÃO DE TEXTOS HÍBRIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL		Profa. Dra. Hérica Karina de Lima	
	PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA		Profa. Dra. Hérica Karina de Lima	
12:30 – 14:00	ALMOÇO			
14:00 – 15:20	LEITURA DE NOTÍCIAS NOS SÉTIMOS ANOS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A PERIFERIA DO RECIFE NOS JORNAIS LOCAIS		Profa. Dra. Maria Clara Catanho	Profa. Dra. Jaciara Gomes
	COMPETÊNCIA LEITORA EM GÊNEROS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO HISTÓRIAS QUADRINHOS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL		Profa. Dra. Maria Clara Catanho	
	O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II		Profa. Dra. Dilma Luciano	
15:30 – 16:50	A (RE)APROPRIAÇÃO DO TEXTO DE FICÇÃO ASSOMBROSA ATRAVÉS DA LEITURA SUBJETIVA E DA ADAPTAÇÃO À DRAMATIZAÇÃO		Profa. Dra. Rosiane Xypas	Prof. Dr. Robson Teles
	A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR ATIVO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
	A PRÉ-LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS E SEUS EFEITOS NA RECEPÇÃO DOS LEITORES À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA			

ANEXO C – ANÚNCIO DE SUSPENSÃO DA SELEÇÃO DO PROFLETRAS – 2019

COMUNICADO - Suspensão do Exame Nacional 2019

26/06/2019



Imagem Comunicado
(Foto: John Lennon)

COMUNICADO

Comunicamos que, devido a suspensão temporária de financiamento, não teremos seleção nacional de novos mestrandos do Profletras para ingresso em 2020. Tal medida deve-se a um volume considerável de processos judiciais ajuizados por ex-alunos do Profletras, hoje mestres, requerendo ressarcimento de cotas de bolsas, supostamente, não pagas.

Esclarecemos que a incerteza quanto ao montante a ser pago, via judicial, a esses ex-alunos pela CAPES/PROEB, afetou diretamente a entrada de novos alunos, uma vez que nos deixou em uma situação crítica de financiamento, junto ao órgão de fomento do Programa que necessita reavaliar o impacto dos custos judiciais a fim de dar continuidade ao financiamento.

Por fim, estamos envidando esforços para que essa situação se resolva da melhor forma possível e para que possamos continuar, nos próximos anos, contribuindo para o aprimoramento da formação do professor da rede pública de ensino, oferecendo um mestrado profissional de qualidade e lutando por uma educação pública e gratuita.

Natal/RN, 26 de junho de 2019.

ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA *GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@S
mestrado profissional

GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO	
Obrigatória	Sim
Área de Concentração	Linguagens e Letramentos
Carga Horária	45
Ementa	Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análise epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para elaboração de material didático.
Bibliografia	AZEREDO, J. C. Iniciação à sintaxe do Português. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2005. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemo na escola: e agora? São Paulo: Parábola, 2005. CAMARA JR. Joaquim Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1970. CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. Pequena Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012. CASTILHO, Ataliba Teixeira de Castilho. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010. FERRAREZI JÚNIOR, Celso. Semântica para a educação básica. São Paulo: Parábola, 2008. FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. GONÇALVES, Carlos Alexandre. Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português. São Paulo: Contexto, 2011. GUIMARÃES, Eduardo. Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987. HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília. Língua Portuguesa, educação & mudança. Rio de Janeiro: Europa, 2008. HORA, Dermeval da. Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade. Santa Maria: Pallotti, 2004. KATO, Mary; NASCIMENTO. Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença. Vol. 3. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. MOLLICA, Maria Cecília. Da linguagem coloquial à escrita padrão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. MOLLICA, M. C. M. ; RONCARATI, C. N. Gramática , ensino e formação profissional. Revista da ANPOLL, Universidade de São Paulo, v. 14, p. 11-29, 2003. NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. São Paulo:

	UNESP, 2000. _____. Que gramática ensinar na escola. São Paulo: Contexto, 2003. OLIVEIRA E SILVA, G. M. de; SCHERRE, Maria M. Pereira. Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. PERINI, Mário. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 2001. _____. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010. ROSA, Maria Carlota. Introdução à Morfologia. São Paulo: Contexto, 2000. SANDMAN, Antônio José. Morfologia geral. São Paulo: Contexto, 1990. _____. Morfologia lexical. São Paulo: Contexto, 1991. SILVA, Rosa Virgínia M. e Silva. Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1997. SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1999. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. Graus. São Paulo: Cortez, 2002. VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo Brandão. Morfossintaxe e ensino de Português: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. _____. Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA *PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 1º AO 5º ANO*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@s
mestrado profissional

PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 1º AO 5º ANO	
Obrigatória	Não
Área de Concentração	
Carga Horária	45
Ementa	Orientações teórico-metodológicas para as práticas de produção de texto, considerando-se as interações sociais. Reconhecimento de textos e/ou unidades linguísticas. Integração dos conhecimentos da fala no processo de aprendizagem da escrita. Estudo das fases iniciais de desenvolvimento de monitoramento estilístico-contextual. Produção oral e escrita de textos de gêneros previstos nos PCN.
Bibliografia	ABAURRE, Maria B. M., SCOZ, B. J. L. (Org.) Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. ALMEIDA, Geraldo Peçanha. Desenvolvimento da Escrita. 3.ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011. BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, SEF/MEC, 1998. CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. CALVET, L. Tradição oral & tradição escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. CAPOVILLA, A & CAPOVILLA, F. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002. CAMPS, Anna et al. Propostas didáticas para aprender a escrever. Porto Alegre: Artmed, 2006. DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Ma. Auxiliadora (Org.). O livro didático de português: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. MACHADO, José R. M.; NUNES, Marcus V. S. 245 jogos lúdicos para brincar como os nossos pais brincavam. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011. MOLLICA, M. C. M. Oralidade em textos escolares. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 14, p. 1-5, 2000. SILVA, A. Alfabetização: a escrita espontânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. RUIZ, Eliana M. Como se corrige redação na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXO F – PROGRAMA DA DISCIPLINA *PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 6º AO 9º ANO*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@s
mestrado profissional

PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 6º AO 9º ANO	
Obrigatória	Não
Área de Concentração	
Carga Horária	45
Ementa	Orientações teórico-metodológicas para as práticas de produção de texto, considerando-se as interações sociais. Reconhecimento de textos e/ou unidades linguísticas. Integração dos conhecimentos da fala no processo de aprendizagem da escrita. Estudo das fases iniciais de desenvolvimento de monitoramento estilístico-contextual. Produção oral e escrita de textos de gêneros previstos nos PCN.
Bibliografia	BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, SEF/MEC, 1998. DIONÍSIO, Angela, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Ma. Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996. _____. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. _____.; CITELLI, Beatriz (Coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2002. MOLLICA, M. C. M. ; MOURA, A. P. A. ; LEAL, M. B. Materiais didáticos para a EJA. Apostila 1 Formação de Alfabetizadores, RIO DE JANEIRO, v. 1, n. 1, p. 35-42, 2005. MOLLICA, M. C. M. Constituição de material instrucional. Boletim da Abralín, v. 5, p. 53-59, 2000. RUIZ, Eliana M. Como se corrige redação na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. SERRANI, Silvana (Org.). Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Horizonte, 2010. VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXO G – PROGRAMA DA DISCIPLINA *ENSINO DA ESCRITA, DIDATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@S
mestrado profissional

ENSINO DA ESCRITA, DIDATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	
Obrigatória	Não
Área de Concentração	
Carga Horária	45
Ementa	Análise dos documentos oficiais orientadores da produção textual e sua adequação à sala de aula. Elaboração de descritores de avaliação de textos de alunos. Prática de análise linguística e reescritura de textos. Protocolos para docência. Proposições metodológicas para elaboração de material didático.
Bibliografia	ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Org.). Letramentos na web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: UFC, 2009. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-289. BATISTA, Antônio Augusto G. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004. BAZERMAN, Charles. Escrita, gênero e interação social. São Paulo: Cortez, 2007, p. 92-109. BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: Educ, 1999. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. DOLZ, Joaquim; DECANDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. GARCEZ, Lucília. A escrita e o outro. Brasília: Editora da UNB, 1998. GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993. GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). Interação, gêneros e letramento – A(re)escrita em foco. São Carlos, SP, Claraluz, 2009. KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. Gêneros Textuais: reflexões e Ensino. Paraná: Kaygangue, 2005. KATO, Mary. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1985. KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002, p.149-157. MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008, p.26-46.. NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos, Claraluz, 2009. OLSON, David. O mundo no papel. São Paulo: Ática, 1997, p.274-298. PEREIRA, Regina Celi M. (Org.) Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. São Paulo: Pontes, 2012. ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. RUIZ, Eliana M. Como se corrige redação na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

ANEXO H – PROGRAMA DA DISCIPLINA *ESTRATÉGIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA E A ESCRITA*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@S
mestrado profissional

ESTRATÉGIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA E A ESCRITA	
Obrigatória	Não
Área de Concentração	
Carga Horária	45
Ementa	Caracterização de classes heterogêneas. Administração do piso conversacional em sala de aula. Protocolos de práticas de andaimagem/mediação e de pistas de contextualização. Exercícios para o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e textuais. Marcas de pontuação como indicadores sintagmáticos, prosódicos e informacionais. Proposições metodológicas para elaboração de material didático.
Bibliografia	BORTONI ET AL. Stella Maris (Org.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de recontextualização. São Paulo: Cortez, 2001. MACHADO, José R. M.; NUNES, Marcus V. S. 245 jogos lúdicos para brincar como os nossos pais brincavam. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011. MOLLICA, M. C; FREIRE, L. Brinca-Palavra: Jogo da Fazenda do Seu Ramiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2006. _____; LEAL, M. Brinca-Palavra: Dominó Dois em Um. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2006. _____; LEAL, M. Brinca-Palavra: Campeonato de Letras e Números. Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, UFRJ, 2006. _____; LEAL, M. Brinca-Palavra: Banco de Compra e Venda. Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, UFRJ, 2007. _____; MOURA, A. P. A. ; LEAL, M. B. Materiais didáticos para a EJA. Apostila 1 Formação de Alfabetizadores, RIO DE JANEIRO, v. 1, n. 1, p. 35-42, 2005. _____. Constituição de material instrucional. Boletim da Abralín, v. 5, p. 53-59, 2000. _____. Saberes transversais: capacitação de professores e propostas pedagógicas. No prelo. _____; LEAL, M. L. Lendo matemática. BORTONI ET AL. Stella Maris (Org.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANEXO I – DISCIPLINAS PAGAS PELA TURMA DE 2018

Acessibilidade


as
Serviços

ENEAÇÃO DO M...
Módulo: ENSINO - PÓS-GRADUAÇÃO
Perfil: DISCENTE PÓS-GRADUA...

nsultas
>
[Detalhamento de Discente](#)
>
Notas

-
Notas Detalhadas

CPF:
Nome:
Curso: LETRAS - PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL
Data de Emissão: 11/04/2019 08:10

-
Período: 2018.2

+
MPL-904 - ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA E DA ESCRITA - T5
+
MPL-919 - LITERATURA E ENSINO - T5
+
MPL-910 - PRÁTICAS DE ORALIDADE E PRÁTICAS LETRADAS DO 6º AO 9º ANO - T5
+
MPL-901 - FONOLOGIA, VARIAÇÃO E ENSINO - T5

-
Período: 2018.1

+
MPL-917 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - T5
+
MPL-916 - ELABORAÇÃO DE PROJETOS E TECNOLOGIA EDUCACIONAIS - T5
+
MPL-902 - GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO - T5
+
MPL-905 - LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO - T5
+
MPL-913 - GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E PRÁTICAS SOCIAIS - T5
+
MPL-903 - TEXTO E ENSINO - T5

OBSERVAÇÃO: Este é um documento para simples conferência. Não é um documento oficial da UFPE.

Imprimir

ANEXO J – PROGRAMA DA DISCIPLINA *ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA E DA ESCRITA*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA E DA ESCRITA	
Obrigatória	Sim
Área de Concentração	Linguagens e Letramentos
Carga Horária	45
Ementa	Estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. Elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos.
Bibliografia	BOTELHO, P. F. Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História: leitura e metacognição. Dissertação de Mestrado em Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 125 p., 2010. CHARTIER, A-M. Práticas de leitura e escrita. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007. DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar- Cabral. São Paulo: Editora Penso, 2012. DELL'ISOLA, R. L. P. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 230 p., 2001. FERRARI, L. Introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987. FULGÊNCIO, L.; Liberato, Y. Como facilitar a leitura. São Paulo: Contexto, 99 p., 1992 Uma visão sócio- cognitiva da avaliação em textos escolares. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 97, p.1181-1203, 2006. _____. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 44, p. 247-263, 2010. Gerhardt, A. F. L. M.; Albuquerque, C.; Silva, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. Ciências & Cognição, 14 (2), pp. 74-91, 2009. KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 121p., 1983. KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1992. _____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas; Pontes, 1995. _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra- Luzzatto, 1996. MAIA, Heber (Org.). Neuroeducação: a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: WAK Editora, Coleção Neuroeducação- vol 1, 2011. MAIA, Heber (Org.). Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: WAK Editora, Coleção Neuroeducação – vol 2, 2011. MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Revista UNIMAR, 17, 1, p. 85-94, 1995. SCLIAR-CABRAL, Leonor. Introdução à Psicolinguística. São Paulo: Ática, 1991. TOMASELLO, M. As origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fones, 2003. VIGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO K – POEMA *PRONOMINAIS***Pronominais**

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
Oswald de Andrade

ANDRADE, O. Obras completas, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ANEXO L – POEMA *LÍNGUA PORTUGUESA*

Língua portuguesa

Olavo Bilac

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura.
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

em que da voz materna ouvi: "meu filho!",
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

ANEXO M – POEMA *AULA DE PORTUGUÊS***Aula de Português**

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

ANEXO N – LETRA DA MÚSICA *TREM BALA*

Trem bala (Ana Vilela)

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
 Então fazer valer a pena
 Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar
 No topo do mundo e saber que venceu
 É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo
 E também ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
 Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
 Por isso eu prefiro sorrisos
 E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
 E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
 Também não é sobre
 Correr contra o tempo pra ter sempre mais
 Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
 Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

ANEXO O – LETRA DA MÚSICA *O MORRO NÃO TEM VEZ***O Morro Não Tem Vez**

O morro não tem vez
E o que ele fez já foi demais
Mas olhem bem vocês
Quando derem vez ao morro
Toda a cidade vai cantar

Morro pede passagem
O morro que se mostrar
Abram alas pro morro
Tamborim vai falar

É 1, é 2, é 3, é 100
É 1000 a batucar

O morro não tem vez
Mas se derem vez ao morro
Toda cidade vai cantar

O morro não tem vez
Mas se derem vez ao morro
Toda cidade vai cantar

Morro pede passagem
O morro quer se mostrar
Abram alas pro morro
Tamborim vai falar

É 1, é 2, é 3, é 100
É 100 a batucar

O morro não tem vez
Mas se derem vez ao morro
Toda cidade vai cantar
(Tom Jobim)

ANEXO P – PROVA DA PA (2018)

Português		Nota
Escola Estadual XXXXXXXXXX		
Aluno(a): _____		
Profª: XXXXXXXXXX	Data: / / 18	Ano: 7º ano C

Leia a tirinha abaixo e responda às questões:

1. Qual fato deixou o garoto impressionado?

2. Há uma crítica social na tirinha? Qual?

3. Reescreva o enunciado do segundo quadrinho mudando o verbo, mas não modificando o sentido.

Leia o texto a seguir:

Sonhos

Se eu ganhasse na loteria
compraria dez linhas
de telefone
e me desligaria do mundo...

Acho um inferno a implicância
desta casa.
Bastou eu pegar no telefone,
para todo mundo precisar dele,
pro pai reclamar dos impulsos,
pra mãe falar que é vocação
de telefonista, que é deslumbramento.

Se fico meia horinha
batendo papo com uma amiga
ou com uma paquera especial,
vira guerra, tremor de terra,
vira eclipse e terremoto!
Interurbano então é fruto proibido
e aí de mim se ousar!...

Quando vem a conta
no fim do mês,
tenho de botar algodão nos ouvidos
pra sobreviver a falatório.

Se eu ganhasse na loteria,
compraria dez linhas,
falaria vinte horas por dia
e ai de quem implicasse!

4. O eu lírico do poema vive uma situação que é muito comum em algumas famílias.

a) Qual é essa situação?

b) Pelos dois últimos versos, você acha que o eu lírico exagera quando fala ao telefone?

5. O poema é construído em torno de duas situações: uma que o eu lírico imagina, e outra real, vivida no dia a dia. Observe a primeira e última estrofes.

a) Qual é a situação que o eu lírico imagina viver?

b) Que palavra da primeira estrofe introduz o eu lírico nesse mundo imaginário, hipotético?

6. Nas demais estrofes, o eu lírico descreve sua realidade familiar. Como é essa realidade?

7. Destaque as formas verbais empregadas no poema e indique em que tempo estão.

8. As principais características de uma crônica são:

Marque (V) para as alternativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- () Narrar um relato da vida cotidiana.
- () Tem poucos personagens.
- () A linguagem deve ser na norma culta.
- () Não pode ser publicada em um jornal.

Assinale a alternativa que apresenta as letras na sequência correta:

a.) V- V- F- F

b.) F- F- F- V

c.)V- V- F- V

d.)F- V- F- F

9. Retratar as diferenças que demarcam a linguagem verbal e a não verbal. Dê exemplos.

Leia o texto abaixo:

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

(BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 - adaptado).

10. Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido:

- a) à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- b) à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- c) ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- d) à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- e) ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

ANEXO Q - EXERCÍCIOS DE REVISÃO PARA A PROVA DE 2019.

1. Qual é a finalidade de uma entrevista?
2. Quais são os tipos de entrevista?
3. Quais são os principais suportes de circulação do gênero entrevista?
4. Qual o domínio discursivo do gênero textual entrevista? Por quê?
5. Qual a linguagem predominante de uma entrevista? Explique
6. Qual a finalidade de uma charge?
7. Onde encontramos charge?
8. Qual é a finalidade de um seminário?
9. O seminário é um gênero da modalidade oral ou escrita? Explique.
10. Para que serve um verbete?

ANEXO R – PROVA DA PA (2019)

Língua Portuguesa		Nota
Escola Estadual		
Aluno(a): _____		
Prof^a: _____	Data: / / 19	Ano: 8 ano C

Leia o texto abaixo para responder às questões 1 a 5:

Entrevista K-pop: D.I.P revela influências e ideias para próximo single
 Por Kaio Enrik (03/08/2018)

Os integrantes já realizaram apresentações nas ruas sul coreanas e agora se apresentam em outro continente, qual é a sensação e diferença que estão sentindo?

D.I.P: A sensação é muito boa! É como se estivéssemos crescendo e evoluindo e isso nos deixa muito felizes. As apresentações nas ruas nos ajudaram a nos preparar para esse momento, e é muito bom contar com o apoio de nossos fãs coreanos e internacionais.

Qual é o artista que gostariam de fazer uma colaboração?

D.I.P: Gostamos muito de nossos veteranos do BTS. Se pudéssemos fazer uma colaboração musical seria muito legal.

Como foi conhecer as fãs brasileiras?

D.I.P: Foi surreal! O Brasil é conhecido como o país da paixão e pudemos sentir essa paixão logo que chegamos aqui. Fomos bem recepcionados no aeroporto e isso nos deixou muito felizes. Saber que temos fãs que nos apoiam mesmo do outro lado do mundo é algo que nos faz sentir muito gratos.

O que esperar no próximo comeback do D.I.P?

D.I.P: Ainda estamos na fase de preparação, mas queremos mostrar um lado um pouco diferente. Algo mais sério e mais maduro. Acho que os fãs vão se surpreender.

Fonte: <http://tommo.com.br/entrevista-k-pop-d-i-p-revela-influencias-e-ideias-para-proximo-single/>

1) D.I.P (Diplomat) é um grupo musical sul - coreano formado pelos seguintes integrantes: HyeongSeong, SeungHo, Soomin, B.Nish, Uhyeong, TaeHa e Jiwon. O grupo estourou com o single Fizz em 2016, atraindo a atenção de inúmeros jovens no mundo todo. Observando o título da entrevista, o que sugere ao leitor acerca do entrevistado?

2) Que artista é citado pelo grupo durante a entrevista? Por quê?

3) Eles estiveram no Brasil durante o Pop World Festival, em São Paulo. Como descreveram sua estadia aqui em nosso país?

4) Segundo a entrevista, o que os rapazes esperam de sua trajetória musical?

5) Identifique no texto características do gênero em questão.

Leia o texto abaixo para responder às questões 6 a 8:



6) A charge em questão tem como objetivo principal:

- a) Fazer uma crítica social a partir de uma cena humorística.
- b) Promover uma reflexão sobre o uso exagerado de tecnologias pelas crianças.
- c) Retratar a dura realidade dos pedintes nas grandes metrópoles brasileiras.
- d) Provocar uma reflexão sobre a péssima distribuição de renda no Brasil.
- e) Fazer uma crítica sobre a alta taxa de natalidade nas camadas mais carentes da população.

7) Na charge, além das imagens, outro recurso importante é a linguagem verbal. Ao analisar a linguagem utilizada pelo pai e pela mãe, podemos inferir que:

- a) As duas linguagens estão no mesmo nível coloquial e não diferenciam os personagens.
- b) O pai usou um termo em inglês e a mãe usou o mesmo termo traduzido para o português.

- c) A linguagem utilizada pela mãe está no sentido conotativo e a do pai no sentido denotativo.
- d) A linguagem utilizada pelo pai caracteriza a linguagem urbana e a linguagem utilizada pela mãe caracteriza a linguagem interiorana.
- e) A forma de falar é mais um elemento da charge que mostra a questão da desigualdade social e cultural dos personagens.

8) Em “Fio, ocê vai l pede”, pode-se observar uma linguagem do tipo:

- a) Formal, porque respeita as regras gramaticais.
- b) Técnica, porque representa termos próprios de uma profissão.
- c) Coloquial, porque caracteriza uma linguagem simples e popular.
- d) Literária, porque foi usada no sentido figurado.
- e) Informal, porque está presente no cotidiano de pessoas com bom nível de instrução.

9) Quais são as principais características do gênero textual seminário?

10) Qual é a finalidade de um verbete?

ANEXO S – CONTO CONTO DE ESCOLA

Conto de escola (Machado de Assis)

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

— Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre. Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

— O que é que você quer?

— Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e

de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, intuitivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

— Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma cousa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

— Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

— Que é?

— Você...

— Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma cousa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós. Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

— De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

— Então agora...

— Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo — dez ou doze minutos — Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

— Sabe o que tenho aqui?

— Não.

— Uma pratinha que mamãe me deu. — Hoje? — Não, no outro dia, quando fiz anos...

— Pratinha de verdade?

— De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dous tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

— Mas então você fica sem ela?

— Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança.

Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a cousa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, — e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, — parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, — mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma cousa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. — Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

— Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e — tanto se ilude a vontade! — não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

— Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

— Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

— Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; esta lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

— Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

— Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? Disse-me o Policarpo.

— Eu...

— Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

— Perdão, seu mestre... solucei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, seu mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dous serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma cousa?

" Tu me pagas! tão duro como osso!" dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dous meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à

escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

FIM

ANEXO T – PROVA DO PB (2018)

	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO		
	ESCOLA ESTADUAL		
	Aluno(a): _____ Professor: _____ Data: ____/____/____	Série: 7º	Turma: E
AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º BIMESTRE			

1. Classifique as palavras abaixo de acordo com o número de sílabas:

MEDICINA	AVE	AMIGO	TRÊS
LUA	SOCIEDADE	DOIS	UNIDO
DIA	CHÃO	AMARELO	IATE
QUAIS	MOEDA	MEIA	ARAÚJO
TRISTEZA	MAR	FELICIDADE	SAIR
IDEIA	AMERICANO	TREM	OVO
FACILITAR	DESASTRE	CRISTÃO	MEL
GRAU	QUALQUER	VAZIA	MARGARINA

MONOSSÍLABA	DISSÍLABA	TRISSÍLABA	POLISSÍLABA

2. Circule a sílaba tônica das palavras abaixo:

AMIZADE	ORGANIZADO	COMPUTADOR	CASCADEL	HOMEM
MÚSICA	RECOMPENSA	JAVALI	PALITO	ÉPOCA
MUDAM	ESQUELÉTICO	NARIZ	CARÁTER	PINGUIM
JEJUM	URUBU	JERUSALÉM	CANGURU	ORGANIZAÇÃO

3. Em cada um dos conjuntos de palavras, circule a palavra diferente em relação à sílaba tônica:

- a) MÍSTICO – ESTÁTICO – FÍSICO – INFALÍVEL
 b) MILITAR – NOVIDADE – ORIGINAL – TAMANDARÉ
 c) QUÍMICA – MISSIL – REVÓLVER – ÍMPAR
 d) CAVIDADE – PROJETO – GUARANI – IMAGEM

4. Enumere a segunda coluna de acordo com a primeira:

(1) oxítônica	() matemática
(2) paroxitônica	() cobrador
(3) proparoxitônica	() açúcar
	() Manoel
	() árvore
	() magia
	() mágica
	() âmbar
	() capital

5. Leia o texto abaixo:

Construção

Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última.
 Beijou sua mulher como se fosse a última,
 E cada filho seu como se fosse o único,
 E atravessou a rua com seu passo tímido,
 Subiu a construção como se fosse máquina,
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas,
 Tijolo com tijolo num desenho mágico,
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima,
 Sentou pra descansar como se fosse sábado,
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe,
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago,
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música,
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado,
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro,
 E se acabou no chão feito um pacote flácido,
 Agonizou no meio do passeio público,
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego.

A última palavra de cada verso da letra da música é:

- a) oxítônica
 b) paroxitônica
 c) proparoxitônica

ANEXO U – CRÔNICA “RECIFE” (1960)

"Recife" (1960), crônica de Paulo Mendes Campos

Por Paulo Mendes Campos, escritor que nasceu em Belo Horizonte-MG, em 1922, e faleceu no Rio de Janeiro-RJ, em 1991.

Recife é versátil, só comparável a Salvador, improvisada sobre a variedade dos acidentes geográficos, abarcando as suas ilhas com uma graça espontânea, posto avançado sobre o mar, pois a sensação do continente se dilui nas formas assimétricas que sempre perseguem as águas fluviais e marítimas. Mas ao contrário da Bahia, que é rapaz, Recife é feminina.

Não esperava por tanta amplitude, tantas praças, largos jardins arejando a sua topografia, e nem por tantas árvores, menos nas ruas do que nas residências, com os seus pequenos pomares perfumados, adoçando a paisagem com os vermelhos e amarelos dos cajus, as mangas gordas, lisinhas e coradas, os sapotis de um moreno carregado.

O brasileiro não liga para a natureza, diz-se; essa generalidade não vale para o pernambucano, que tem o instinto e o gosto da flora profusa. Contudo, contou-me ilustre médico que só a devastação de cajueiros em seu Estado deve andar aí pelos quinhentos mil. Este é o outro lado, o antônimo da exuberância nordestina, a miséria que faz um pobre cortar uma árvore para fazer lenha, importando-lhe apenas a sobrevivência no momento.

Não se pode pedir educação social a uma gente à qual ainda não foi concedido um certo número elementar de benefícios coletivos. Tudo se gasta e corrompe no seio dessas populações abandonadas. Até o instinto de conservação, que é ainda por onde elas mais se assemelham aos homens civilizados deste século, degenera, às vezes, em um sentimento de patética indiferença, outras em um impulso infeliz de violência.

Há um cheiro indistigável de miséria por detrás das grandes realizações do homem nordestino. A insatisfação vai crescendo soturnamente, e já não existem otimistas que neguem esse desgosto, inocentes que o suavizem, demagogos que dele esperem beneficiar-se indefinidamente.

O marmeleiro tem marmelos, o cristão tem o sinal da cruz, Pequim tem telhados de porcelana, Wall Street tem seu dinheiro, o cachorro tem seu latido, o macho tem sua arrogância, Recife tem uma brisa. Que beleza de brisa! Foi Mário de Andrade quem falou nas “auras pernambucanas”, descobrindo assim que a brisa de lá é um arpejo na vogal “A”. Aaaaaa, diz o vento recifense, com doçura, ao contrário dos ventos que se desatam nas minhas montanhas, uivando em “U”. Pode-se experimentar; a palavra “aura” não funciona com as variações de outros estados: auras mineiras, auras gaúchas, auras goianas... Mas “auras pernambucanas” é bonito, insubstituível.

Dentro dos recintos fechados da cidade, sentimos falta de uma coisa, uma insatisfação arranhando o corpo e a alma: é a brisa, a brisa ritmada que fez o poeta Joaquim Cardoso falar em pobres ventos sem trabalho, expulsos, dos moinhos, dos navios. Mas trabalham ainda para os homens que só conhecem as energias eólica e muscular, os jangadeiros semeados ao longo do sopro marítimo, triângulos brancos sobre o campo verde do mar, a fome transformada em resultado plástico e tradição turística.

Não se entende o Planalto Central sem o azul prestigioso do céu, não se entende o Sul sem as florações luminosas do crepúsculo, não se entende o Norte sem a primazia dos caudais mediterrâneos. Não entenderá emocionalmente o Nordeste quem não adivinhar o que significa para seu povo este vento fresco e limpo a tocar a terra quente. O sol furioso e a brisa delicada engendraram o antagonismo nordestino.

Falo abstrações porque muitas vezes não sei compreender de outro modo. Mais forte que a minha vontade de organizar o pensamento. Spencer escreveu que na língua asteca uma mesma palavra – “echecall” – significa sombra, alma e vento. São três conteúdos emocionais de uma só perplexidade intocável, uma presença incorpórea e fluente de três abstrações que abismam o pensamento em seu inelutável destino. Recife!

Além da brisa, a Praia da Boa Viagem tem os seus coqueiros abraçando a paisagem, habitações amplas beirando o mar (verde), e a casa de Antiógenes Chaves, sempre aberta aos amigos e aos políticos pernambucanos que se desentendem de maneira um pouco mais perigosa.

Alguém poderia imaginar a municipalidade de Roma permitindo que se construíssem arranha-céus nas áreas que restam da cidade antiga? Em Boa Viagem se comete um desvario parecido. Não se trata de ruínas ilustres mas de um patrimônio social que seria preciso preservar e transmitir intato às gerações. **Pois essa mensagem de vida, de beleza e graça está sendo devastada pela ganância imobiliária, repetindo-se na praia pernambucana a estupidez grosseira que arrasou Copacabana em vinte anos.** Os primeiros edifícios de apartamentos saltam com desdém agressivo da orla marítima.

O crime vai sendo praticado sem que os habitantes de Recife acreditem que se possa fazer ainda alguma coisa para evitá-lo. A andar nesse passo, o Brasil acabará aleijado, natural e exuberante nas áreas que o homem não atingiu, e confinado e imprevidente nas concentrações humanas. Tanta imprevidência, tanta falta de respeito pelos que ainda não se fizeram adultos, é de dar muita pena e muita raiva. **Estragar Boa Viagem é envenenar as águas de uma fonte pura.**

Da varanda do meu quarto de hotel, digo adeus à cidade. Anoiteceu. Devoro cajus com uma certa ansiedade de despedida. Na ilha do bairro do Recife, ao lado da igreja colonial, que irrompe sem pausa do asfalto, dança a gente do povo, o saxofone da orquestra arredondando gordas bolas de som no silêncio. Os ônibus cruzam pelas pontes Maurício de Nassau e do Agra. Do alto desta sacada, com a boca travada de cica, faço um discurso (mudo) de adeus e agradecimentos. E só os apitos grossos dos navios me entendem e vão as minhas palavras.

ANEXO V – CRÔNICA A ÚLTIMA CRÔNICA

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica. Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mimado três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

ANEXO W – MEMÓRIA MINHA VIDA DE MENINA***Minha vida de menina***

Helena Morley

Quarta-feira, 28 de agosto (de 1895).

Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!

Vovó chamou-me cedo, ansiada como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: "Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que lhe quer tanto". As lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida.

Como eu sofro de ver que mesmo na cama, pensando com está, vovó não se esquece de mim e de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela! Mas juro por tudo, aqui nesta hora, que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa e que me quer tanto.

Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: "Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus".

Minha vida de menina. São Paulo: Companhia das Letras, 1942.

ANEXO X – MEMÓRIAS MEMÓRIAS DE LIVROS

Memórias de livros – João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos *long play*, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por quê, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma perua e tinha pensado que eu era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um

discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu facilíssimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando.

— Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Iliada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando

para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*, *O livro de San Michele*, *Crônica escandalosa dos Doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor. E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde

ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo – Edmond Dantès! – como dizia ela, fremente num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Iliada*, a *Odisseia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os *Exercícios espirituais* de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo

tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro *Um brasileiro em Berlim* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 105-112).
Fonte: Revista *Na ponta do lápis* (ano VII, número 18, junho de 2008, p.22)

ANEXO Y – RELATO HISTÓRICO *MERCADOR DE ESCRAVOS*

Mercador de escravos

Alberto da Costa e Silva

Quando eu morei na Nigéria, ouvi de vários descendentes de ex-escravos retornados do Brasil que seus antepassados trouxeram consigo, um saquinho de ouro em pó. E que os menos afortunados desembarcavam em Lagos com os instrumentos de seu ofício e alguns rolos de tabaco, mantas de carne-seca e barriletes de cachaça, para com eles reiniciar a vida. É provável que tenha sido também assim, com seu contrabando de ouro ou o seu tanto de fumo e jeritiba, que alguns dos traficantes brasileiros instalados no golfo do Benin começaram os seus negócios.

Não foi este, porém, ao que parece, o caso de Francisco Félix de Souza. A menos que estivesse mentindo, quando disse ao reverendo Thomas Birch Freeman que chegara à Costa sem um tostão e que foram de indigência os seus primeiros dias africanos - confissão corroborada por um parágrafo de Theophilus Conneau, no qual se afirma que Francisco Félix começou a carreira a sofrer privações e toda a sorte de problemas. Outro contemporâneo, o comandante Frederick E. Forbes, foi menos enfático, porém claro: Francisco Félix era um homem pobre, quando desceu na África.

Que ele tenha, de início, como declarou, conseguido sobreviver com os búzios que furtava dos santuários dos deuses, não é de estranhar-se. Os alimentos eram muito baratos naquela parte do litoral. Numa das numerosíssimas barracas cobertas de palha do grande mercado de Ajudá, recebia-se da vendedora, abrigada sob o teto de palha ou sentada num tamborete atrás do trempe com seu tacho quente, um naco de carne salpicado de malagueta contra dois ou três cauris. Custava outro tanto um bocado de inhame, semienvolto num pedaço de folha de bananeira e encimado por lascas de peixe seco. E talvez se obtivesse por uma só conchinha um acará.

Francisco Félix de Souza, mercador de escravos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Editora da UERJ, 2004.